MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN

Paseo del Prado, 28, 2ª planta
28014 Madrid

COEDITAN: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.

Título Original: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*
Council for Cultural Cooperation
Education Committee
Language Policy Division, Strasbourg

Primera edición: junio 2002

NIPO: 176-02-187-X
ISBN: 84-667-1618-1
Depósito Legal: M. 38.537-2002
Impreso en: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L. – Madrid
Impreso en España – Printed in Spain



Language Policy División
Strasbourg

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN







Índice

Presentación

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Este esfuerzo queda suficientemente avalado por proyectos que han marcado de forma significativa en las últimas décadas las líneas de trabajo de los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa, como son el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles lingüísticos descritas en el *Nivel Umbral, Nivel Plataforma* y *Nivel Avanzado,* o informes y trabajos de orientación como *Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa, Objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras,* etc.

Uno de los proyectos clave por su dimensión, dentro de la política lingüística del Consejo de Europa, fue la celebración del *Año Europeo de las Lenguas* en el año 2001. El alcance de este proyecto queda claramente reflejado en el fuerte y comprometido apoyo de los países miembros, que se tradujo en la realización de más de 25000 actividades. Durante la preparación del Año Europeo de las Lenguas, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España adquirió el compromiso de difundir de la forma más amplia posible, dentro del territorio español, la obra que aquí se presenta. El *Marco* es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada. Esta obra, que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, está siendo ampliamente utilizada en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se complace en poner a disposición de los profesionales de las lenguas modernas, en su versión en español, esta obra que, según todas las expectativas, marcará las líneas generales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa durante los próximos años.

José Luis Cádiz Deleito
Secretario General Técnico
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Nota preliminar

Esta edición reestructurada del *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* representa la fase más reciente del proceso que sigue en activo desde 1971 y que tanto debe a la colaboración de muchos miembros de la profesión docente que trabajan en Europa y en otras partes del mundo.

El Consejo de Europa, por tanto, agradece la contribución realizada por:

- El grupo del proyecto *Aprendizaje de idiomas para la ciudadanía europea*, que representa a todos los países miembros del Consejo para la Cooperación Cultural, con Canadá como socio observador, por la supervisión general de su desarrollo.
- El grupo de trabajo establecido por el grupo de proyecto, que incluye a veinte representantes de los países miembros y que defienden los distintos intereses profesionales implicados, así como a representantes de la Comisión Europea y su programa LINGUA, por el asesoramiento y la supervisión inestimables que han realizado del proyecto.
- El grupo de autores establecido por el grupo de trabajo, formado por el Dr. J.L.M. Trim (Director del Proyecto), el catedrático D. Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, Francia), el Dr. B. North (Eurocentres Foundation, Suiza) junto al Sr. J. Sheils (Secretaría). El Consejo de Europa expresa su agradecimiento a las instituciones mencionadas por haber hecho posible que los expertos participantes hayan contribuido a este importante trabajo.
- La *Fundación Nacional Suiza de Ciencias,* por su apoyo al trabajo realizado por el Dr. B. North y el catedrático G. Schneider (Universidad de Friburgo) respecto al desarrollo y al escalonamiento de los descriptores de dominio de la lengua de los niveles comunes de referencia.
- La *Fundación Eurocentres,* por ofrecer su experiencia en la definición y en la clasificación por escalas del dominio de la lengua.
- El *Centro Nacional de Lenguas Extranjeras* de Estados Unidos, por haber ofrecido sendas becas de investigación «Mellon» al Dr. Trim y al Dr. North, lo que facilitó la contribución de ambos.
- La gran cantidad de colegas y de instituciones procedentes de Europa que respondieron, a menudo de forma cuidadosa y detallada, a la petición de observaciones y comentarios sobre las versiones anteriores.

Los comentarios y las reacciones se han tenido en cuenta a la hora de revisar el *Marco de referencia* y las guías del usuario antes de su adopción a nivel europeo. Esta revisión la llevaron a cabo el Dr. J.L.M. Trim y el Dr. B. North.

Notas para el usuario del *Marco común europeo de referencia*

El objetivo de estas notas es ayudar al usuario a utilizar de la forma más eficaz el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, tanto como estudiante de idiomas cuanto como miembro de alguna de las profesiones que se dedican a la enseñanza y la evaluación de lenguas. Las notas no van a examinar las formas concretas de utilizar el *Marco de referencia* por parte de profesores, examinadores, autores de manuales, formadores del profesorado, administradores educativos, etc. Esto corre a cargo de las orientaciones especiales dirigidas a la categoría específica del usuario interesado, incluidas en una Guía del Usuario más completa que tiene disponible el Consejo de Europa y que se puede consultar en su página de Internet. Estas notas pretenden ser una primera introducción al *Marco común europeo de referencia* para todos sus usuarios.

Naturalmente, el usuario puede utilizar el *Marco de referencia* como quiera, igual que cualquier otra publicación. De hecho, esperamos que algunos lectores se sientan estimulados para utilizarlo de formas que no hayamos previsto. No obstante, el *Marco de referencia* se ha elaborado pensando en dos objetivos:

1. • Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:
   - ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
   - ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
   - ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
   - ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
   - ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
   - ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?
2. Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y sobre cómo alcanzarlos.

Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El *Marco común europeo de referencia* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear.

Esto no supone que el Consejo de Europa sea indiferente a estos asuntos. De hecho, muchos colegas de nuestros países miembros han trabajado juntos en los proyectos de lenguas modernas del Consejo de Europa durante años con el fin de convertir una gran cantidad de ideas y de esfuerzo en principios prácticos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas. Estos principios básicos y sus consecuencias prácticas se encuentran expuestos en el capítulo 1. Se puede comprobar, así, que el Consejo de Europa se preocupa por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales. Esto se debe a que la mejora de la comunicación produce una mayor mo-

vilidad y un contacto más directo, lo que, a su vez, provoca una mayor comprensión y una colaboración más intensa. El Consejo, asimismo, apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas. De esta forma, el trabajo contribuye a fomentar la ciudadanía democrática.

Una vez establecidas estas metas fundamentales, el Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes. Esto supone dar respuesta a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
- ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
- ¿Qué les hace querer aprender?
- ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?
- ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus profesores?
- ¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?
- ¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?

Según este análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje, se contempla como algo fundamental la definición, clara y explícita, de objetivos que sean a la vez útiles en función de las necesidades de los alumnos, y realistas en función de sus características y recursos. Hay muchas partes implicadas en el aprendizaje organizado de lenguas, no sólo los profesores y los alumnos en el aula, sino también las autoridades educativas, los examinadores, los autores y los editores de manuales, etc. Si todos ellos están de acuerdo en los objetivos, podrán trabajar con coherencia, aunque lo hagan de forma separada, para contribuir a que los alumnos alcancen tales metas. También ellos se encuentran en disposición de dejar claros y explícitos sus propios objetivos y métodos para provecho de las personas que vayan a utilizar los productos de su trabajo.

Como se explica en el capítulo 1, el *Marco de referencia* se ha desarrollado con esta intención. Para realizar su cometido debe cumplir ciertos criterios: tiene que ser integrador, transparente y coherente.

Estos criterios se presentan y se explican en el capítulo 1. Respecto al carácter «integrador», se debe decir algo más. Se refiere simplemente a que el usuario debería encontrar en él todo lo necesario para describir sus objetivos, sus métodos y sus productos. Se pretende que el sistema de parámetros, categorías y ejemplos que se explica en el capítulo 2 (de forma más compacta en el párrafo resaltado del comienzo) y que se presenta con mayor detalle en los capítulos 4 y 5, dé una idea más clara de las competencias (conocimientos, destrezas, actitudes) que desarrollan los usuarios de una lengua en su utilización y que los capacita para responder a los desafíos que presenta la comunicación con sus límites lingüísticos y culturales (por ejemplo, para llevar a cabo tareas y actividades comunicativas en los distintos entornos de la vida social, con sus condiciones y restricciones). Los niveles comunes de referencia que se presentan en el capítulo 3 ofrecen un medio para organizar el progreso conforme los alumnos desarrollan su dominio de la lengua según los parámetros del esquema descriptivo.

Si asumimos que la finalidad de la enseñanza de lenguas es hacer que los alumnos alcancen un nivel de competencia y dominio en una lengua determinada, el sistema proporcionado debería capacitarnos para definir y describir nuestros objetivos con claridad y de forma in-

tegradora. También puede considerarse que este esquema contiene más de lo que necesitamos. Desde el capítulo 4 en adelante, se incluyen grupos de preguntas al final de cada sección que invitan al usuario a considerar si ésta resulta adecuada para sus objetivos e intereses, y de qué manera. Se puede considerar que no es adecuada, quizá porque no sea apropiada para los alumnos que el usuario tiene en mente, o que, aunque les resultara útil, no es una prioridad, dada la limitación de tiempo y de otros recursos. En tal caso, se puede pasar por alto esa sección. Si, por el contrario, se la considera adecuada (y quizá viéndola en su contexto puede atraer nuestra atención), los capítulos 4 y 5 del *Marco de referencia* identifican los principales parámetros y categorías que se pueden utilizar, además de algunos ejemplos.

No se pretende que las categorías y los ejemplos sean exhaustivos. Si el usuario quiere describir un área especializada, quizá tenga que establecer más subcategorías de las que tiene la actual clasificación. Los ejemplos son sólo sugerencias. Puede que el usuario desee mantener algunos, rechazar otros y añadir los propios. No hay que tener reparo en ello, pues es el usuario el que decide sus objetivos y su producto. Hay que recordar que lo que a un usuario pueda parecerle innecesario tiene su sitio en el *Marco de referencia* porque otra persona de distinto origen cultural que trabaje en una situación distinta y que sea responsable de un grupo diferente de alumnos puede considerarlo esencial. En el caso de «condiciones y restricciones», por ejemplo, un profesor de un centro escolar puede considerar completamente innecesario tener en cuenta los niveles de sonido, pero un profesor de pilotos aéreos que no consiga formar a sus alumnos para que reconozcan cifras a la perfección durante una comunicación tierra-aire que transcurra con un sonido horrible ¡puede condenar a esos alumnos a muerte junto a sus pasajeros! Por otra parte, un usuario puede considerar necesario añadir categorías y exponentes que podrían resultarle útiles a otro usuario. Por este motivo, el esquema taxonómico presentado en los capítulos 4 y 5 del *Marco* no se contempla como un sistema cerrado, sino que está abierto a futuros desarrollos en función de la experiencia.

Este principio también se aplica a la descripción de niveles de dominio de la lengua. El capítulo 3 explica con claridad que el número de niveles que un usuario concreto desee establecer está determinado por el motivo para definir la distinción, por el uso que se va a hacer de la información resultante. Los niveles, como los entes, no deben multiplicarse sin necesidad. El principio de ramificación «hipertextual», que se expone en la sección 3.2. (Figura 1), permite a los profesionales crear niveles de banda ancha o estrecha según la necesidad que tengan de establecer distinciones más sutiles o más amplias entre una población de alumnos. Naturalmente, también es posible (e incluso normal) distinguir entre objetivos en función de niveles, y la consecución de esos objetivos en función de las calificaciones.

El marco de seis niveles utilizado en toda la obra se basa en la práctica normal de varias entidades públicas que se dedican a realizar exámenes. Los descriptores propuestos se fundamentan en los que «se ha comprobado que son transparentes, útiles y adecuados por parte de grupos de profesores que son hablantes nativos y no nativos de una lengua procedentes de sectores educativos variados y que tienen perfiles muy distintos según su formación lingüística y su experiencia docente» (véase *Competencias comunicativas,* en la sección 3.4). No obstante, se presentan como recomendaciones y no son, de ninguna manera, obligatorios, «como base para la reflexión, la discusión y la acción posterior... La finalidad de los ejemplos es crear nuevas posibilidades, no adelantarse a las decisiones» (*ibíd.*). Ya ha quedado claro, sin embargo, que los profesionales de todo tipo agradecen especialmente que se les ofrezca un conjunto de niveles comunes de referencia como instrumento de clasificación; profesionales a los que, como en otros muchos campos, les resulta ventajoso trabajar con niveles de exigencia estables y aceptados en cuanto a medida y formato.

Al usuario, como tal, se le pide que utilice de forma crítica el sistema de clasificación por escalas y los descriptores asociados. La Sección de Lenguas Modernas del Consejo de Europa agradecerá que se le envíen informes sobre la experiencia de los usuarios a la hora de su puesta en práctica. Nótese también que las escalas se ofrecen no sólo respecto al dominio global de una lengua, sino además respecto a muchos de los parámetros del dominio de la lengua que se detallan en los capítulos 4 y 5. Esto posibilita la especificación de perfiles diferenciados para alumnos o grupos de alumnos concretos.

En el capítulo 6, la atención se centra en cuestiones de metodología. ¿Cómo se adquiere o se aprende una nueva lengua? ¿Qué podemos hacer para facilitar ese proceso de aprendizaje o de adquisición? También aquí la finalidad del *Marco de referencia* no es prescribir –ni siquiera recomendar– un método en particular, sino presentar opciones, invitar al usuario a que reflexione sobre su práctica actual, a que tome decisiones consecuentes y a que describa lo que realmente hace. Naturalmente, si consideramos las finalidades y los objetivos del usuario, animaríamos a éste a que tuviera en cuenta las recomendaciones del Comité de Ministros, pero la finalidad del *Marco de referencia* es ayudar al usuario en su propia toma de decisiones. El capítulo 7 está dedicado a un análisis más profundo del papel que cumplen las tareas en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, como una de las áreas principales de avance en los últimos años. El capítulo 8 analiza los principios del diseño curricular respecto a la diferenciación de los objetivos del aprendizaje de idiomas, sobre todo, en cuanto al desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural del individuo que aborde los desafíos comunicativos que supone el hecho de vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas. El capítulo merece especial atención por parte de quien esté elaborando currículos que comprendan varios idiomas y esté considerando las opciones que se le presentan a la hora de buscar la mejor forma de distribuir recursos para varias categorías de alumnos. El capítulo 9 trata, finalmente, cuestiones de evaluación, y en él se explica la utilidad del *Marco de referencia* para la evaluación del dominio de la lengua y del aprovechamiento, así como los criterios de evaluación y los distintos enfoques del proceso de evaluación. Los anejos estudian aspectos adicionales de la gradación en escalas que pueden resultarles útiles a los usuarios interesados. El anejo A trata algunos temas generales y teóricos que serán de utilidad para los usuarios que deseen elaborar escalas adaptadas a una población concreta de alumnos. El anejo B ofrece información relativa al proyecto suizo, que desarrolló las escalas de descriptores utilizadas en este *Marco de referencia*. Los anejos C y D presentan escalas desarrolladas por otros grupos, entre ellos el «Sistema *DIALANG* de Evaluación de Lenguas» y las escalas de la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), definidas en términos de lo que «Puede hacer» la persona que se examina.

Sinopsis

Capítulo 1 Define los *fines*, los *objetivos* y las *funciones* del *Marco común europeo de referencia* según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el fomento del *plurilingüismo* en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea. Establece así los *criterios* que debe cumplir el *Marco de referencia*.

Capítulo 2 Explica el *enfoque* adoptado. El esquema descriptivo se basa en un análisis del uso de la lengua en función de las *estrategias* utilizadas por los alumnos para activar la *competencia general* y la *comunicativa* con el fin de realizar las *actividades* y los *procesos* que conllevan la *expresión* y la *comprensión* de *textos* y la construcción de un discurso que trate *temas* concretos, lo cual les permite llevar a cabo las *tareas* que han de afrontar bajo las *condiciones* y las *restricciones* concretas de las *situaciones* que surgen en los distintos *ámbitos* de la vida social. Las palabras en cursiva designan los parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o alumno para utilizarla.

Capítulo 3 Introduce los *niveles comunes de referencia*. El progreso en el aprendizaje de la lengua respecto a los parámetros del esquema descriptivo se puede calibrar en los términos de una *serie flexible de niveles de logro,* definida mediante descriptores apropiados. Este sistema debe ser suficientemente completo como para satisfacer la totalidad de las necesidades del alumno y conseguir de este modo los objetivos que interesan a los distintos proveedores o los que se exigen a los examinandos o candidatos en cuanto a una cualificación con respecto a la lengua.

Capítulo 4 Establece con cierto detalle (nunca de forma exhaustiva o concluyente) las categorías (clasificadas por escalas siempre que es posible) necesarias para la descripción del *uso de la lengua y el usuario o alumno* según los parámetros descritos, lo que incluye: los ámbitos y las situaciones que determinan el contexto de uso de la lengua; los temas, las tareas y los propósitos de la comunicación; las actividades comunicativas, las estrategias y los procesos; y el texto, todo ello relacionado especialmente con actividades y canales de comunicación.

Capítulo 5 Clasifica con todo detalle la *competencia general* y la *competencia comunicativa* del usuario o alumno utilizando escalas siempre que es posible.

Capítulo 6 Estudia los *procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua*, referidos a la relación existente entre la adquisición y el aprendizaje, y a la naturaleza y el desarrollo de la competencia plurilingüe, así como a las *opciones metodológicas* de carácter general o específico relativas a las categorías establecidas en los capítulos 3 y 4.

Capítulo 7 Examina con mayor profundidad el papel de las *tareas* en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas.

Capítulo 8 Se ocupa de las consecuencias de la *diversificación lingüística* para el *diseño curricular* y analiza asuntos como los siguientes: plurilingüismo y pluriculturalismo; objetivos de aprendizaje diferenciados; principios del diseño curricular; escenarios curriculares; el aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida; modularidad y competencias parciales.

Capítulo 9 Estudia los distintos propósitos de la *evaluación* y los correspondientes tipos de evaluación en función de la necesidad de reconciliar los criterios enfrentados de globalidad, precisión y viabilidad operativa.

El anejo A analiza el desarrollo de descriptores de dominio de la lengua. También explica los métodos y criterios para establecer las escalas, así como los requisitos para la formulación de descriptores de parámetros y categorías en general.

El anejo B ofrece una visión general del proyecto suizo, que elaboró y clasificó por escalas los descriptores ilustrativos. Las escalas ilustrativas de este texto aparecen ordenadas en listas con referencias a páginas.

El anejo C contiene los descriptores para la autoevaluación en las series de niveles adoptadas por el *Proyecto DIALANG* de la Comisión Europea para su utilización en Internet.

El anejo D contiene los descriptores de lo que «Puede hacer» la persona que se examina, en las series de niveles elaboradas por la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE).

La bibliografía general contiene una selección de libros y de artículos que los usuarios del *Marco de referencia* pueden consultar con el fin de profundizar en los temas expuestos. La bibliografía contiene documentos importantes del Consejo de Europa así como trabajos publicados en otros lugares.

1 El *Marco común europeo de referencia* en su contexto político y educativo

1.1. ¿Qué es el *Marco común europeo de referencia*?

El *Marco común europeo de referencia* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Se pretende que el *Marco de referencia* venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. El *Marco* proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos.

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el *Marco de referencia* favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa.

El carácter taxonómico del *Marco de referencia* supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados. Esto hace que nos enfrentemos a problemas psicológicos y pedagógicos de cierta envergadura. La comunicación apela al ser humano en su totalidad; las competencias separadas y clasificadas en esta obra interactúan de manera compleja en el desarrollo de la personalidad única de cada individuo. Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera.

El *Marco de referencia* comprende la descripción de cualificaciones «parciales», que son apropiadas sólo cuando se requiere un conocimiento más restringido de la lengua (por ejemplo, para la comprensión más que para la expresión oral), o cuando se dispone de una cantidad limitada de tiempo para el aprendizaje de una tercera o cuarta lengua y se pueden conseguir quizás unos resultados más útiles aspirando, por ejemplo, a las destrezas de reconocimiento más que a

las de recuperación. El hecho de dar un reconocimiento formal a dichas capacidades contribuirá al fomento del plurilingüismo mediante el aprendizaje de una mayor variedad de lenguas europeas.

1.2. Los fines y los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa

El *Marco de referencia* cumple el objetivo principal del Consejo de Europa según se define en las recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros: «conseguir una mayor unidad entre sus miembros» y aspirar a este objetivo «adoptando una acción común en el ámbito cultural».

La labor del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa respecto a las lenguas modernas, organizada desde su fundación en una serie de proyectos a medio plazo, ha obtenido coherencia y continuidad mediante la adhesión a tres principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa:

- Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.
- Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.
- Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.

Para cumplir estos principios, el Comité de Ministros pidió a los gobiernos de los estados miembros:

(F14) Que fomenten la colaboración nacional e internacional de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se dediquen al desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el campo del aprendizaje de lenguas modernas y a la producción y el uso de materiales, incluyendo las instituciones que se dedican a la producción y al uso de materiales multimedia.

(F17) Que tomen las medidas necesarias para completar el establecimiento de un sistema eficaz de intercambio de información a nivel europeo que comprenda todos los aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la investigación en el ámbito de las lenguas, y que faciliten el pleno uso de la tecnología de la información.

Como consecuencia, las actividades del CDCC (Consejo para la Cooperación Cultural), su Comisión para la Educación y su Sección de Lenguas Modernas se han preocupado de fomentar, apoyar y coordinar los esfuerzos realizados por los países miembros y por instituciones no gubernamentales para mejorar el aprendizaje de lenguas según estos principios fundamentales y, en concreto, para llevar a la práctica las medidas generales presentadas en el anejo de la R (82) 18:

Medidas generales:

1. Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas y, en concreto:
    1.1. Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país.
    1.2. Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos.
    1.3. Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.
2. Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas (tal y como se desarrollan progresivamente en el programa de «Lenguas modernas» del Consejo de Europa):
    2.1. Fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos.
    2.2. Definiendo objetivos útiles y realistas lo más explícitamente posible.
    2.3. Desarrollando métodos y materiales apropiados.
    2.4. Elaborando formas e instrumentos adecuados para la evaluación de los programas de aprendizaje.
3. Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas.

El preámbulo a la R (98) 6 reafirma los objetivos políticos de sus acciones en el ámbito de las lenguas modernas:

- Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.
- Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.
- Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.
- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.
- Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

La primera cumbre de jefes de Estado dio una relevancia especial a este último objetivo, al identificar la reacción violenta de los xenófobos y de los ultranacionalistas como un obstáculo funda-

mental para la movilidad y la integración europea así como una amenaza importante para la estabilidad de Europa y para el buen funcionamiento de la democracia. La segunda cumbre se propuso como objetivo educativo prioritario la preparación para la ciudadanía democrática, otorgando así mayor importancia a otro objetivo que se ha tenido en cuenta en proyectos recientes; a saber:

> Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social.

A la luz de estos objetivos, el Comité de Ministros enfatizó «la importancia política que tiene, en el presente y en el futuro, el desarrollo de campos específicos de acción como, por ejemplo, las estrategias para diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo», y dirigió la atención al valor de promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

1.3. ¿Qué es el «plurilingüismo»?

En los últimos años, el concepto de plurilingüismo ha ido adquiriendo importancia en el enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas. El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo.

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse. En ausencia de mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua.

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe. Además, una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar. Las responsabilidades de las autoridades educativas, de las instituciones examinadoras y de los profesores no se pueden limitar al logro de un nivel concreto de dominio de una lengua determinada en un momento determinado, por muy importante que –indudablemente– eso sea.

Las consecuencias profundas de tal cambio de paradigma tienen todavía que ser calculadas y traducidas a la acción. Los recientes desarrollos de los programas del Consejo de Europa en el ámbito de la lengua se han diseñado con el fin de producir herramientas que puedan utilizar todas las personas implicadas en la enseñanza de idiomas para el fomento del plurilingüismo. En concreto, el *European Language Portfolio* (ELP) proporciona un formato en el que se pueden registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de idiomas y las experiencias interculturales de diversa índole. Con este fin, el *Marco de referencia* no sólo proporciona un escalonamiento del dominio general de una lengua determinada, sino también una división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas, que facilita a los profesionales la especificación de objetivos y la descripción del aprovechamiento de muy diversas formas según las necesidades, las características y los recursos de los alumnos, que tienen un carácter variable.

1.4. ¿Por qué es necesario el *Marco común europeo de referencia*?

Utilizando la enunciación del Simposio Intergubernamental celebrado en Rüschlikon (Suiza) en noviembre de 1991 a iniciativa del Gobierno Federal Suizo sobre «Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación»:

1. Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo.
2. Para conseguir estos fines, es necesario que se fomente el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos.
3. Es deseable el desarrollo de un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de:
   - Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.
   - Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.
   - Ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos.

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

1.5. ¿Cuál será la utilidad del *Marco común europeo de referencia*?

Los usos del *Marco de referencia* comprenden la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas en función de:

- Sus planteamientos con respecto al conocimiento previo y su articulación con el aprendizaje anterior, sobre todo en los tramos de contacto entre la educación primaria, el primer ciclo de secundaria, el segundo ciclo de secundaria y la educación superior o posterior.
- Sus objetivos.
- Su contenido.

La planificación de los certificados de lenguas en función de:

- La descripción de los contenidos de los exámenes.
- Los criterios de evaluación sobre la base del rendimiento positivo más que de las insuficiencias.

La planificación del aprendizaje independiente, que supone:

- Despertar en el alumno la conciencia de su estado presente de conocimientos.
- El establecimiento de objetivos viables y útiles por parte del alumno.
- La selección de materiales.
- La autoevaluación.

Los programas de aprendizaje y las certificaciones pueden ser:

- *Globales*, que hacen que el alumno mejore en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa.
- *Modulares*, que mejoran el dominio que el alumno tiene de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta.
- *Ponderados*, que enfatizan el aprendizaje en direcciones determinadas y producen un «perfil» en el que se consigue un nivel más alto en algunas áreas de conocimientos y destrezas que en otras.
- *Parciales*, que se responsabilizan sólo de determinadas actividades y destrezas (por ejemplo, la comprensión) e ignoran otras.

El *Marco común europeo de referencia* se ha elaborado para incluir estas distintas formas.

Al considerar la función de un marco común en etapas más avanzadas del aprendizaje de lenguas, es necesario tener en cuenta los cambios en el carácter de las necesidades de los alumnos y en el entorno en que viven, estudian y trabajan. Se hacen necesarias unas descripciones de niveles generales en un nivel superior al umbral, que se pueden ubicar en corresponden-

cia con el *Marco de referencia*. Naturalmente, las descripciones tienen que estar bien definidas, tienen que adaptarse adecuadamente a situaciones nacionales y tienen que abarcar nuevas áreas, sobre todo en el campo cultural y en otros ámbitos más especializados. Además, los módulos o los grupos de módulos pueden desempeñar un papel importante si se adaptan a las necesidades, las características y los recursos específicos de los alumnos.

1.6. ¿Qué criterios debe cumplir el *Marco común europeo de referencia*?

Con el fin de realizar sus funciones, el *Marco de referencia europeo* debe ser integrador, transparente y coherente.

El término «integrador» se refiere a que el *Marco de referencia* debe intentar especificar una serie de conocimientos, destrezas, así como el uso de la lengua de una forma tan amplia como sea posible (sin intentar, naturalmente, predecir a priori todos los posibles usos de la lengua en todas las situaciones, lo que es una tarea imposible), y a que todos los usuarios puedan describir sus objetivos, etc. tomándolo como referencia. El *Marco de referencia* debe diferenciar las distintas dimensiones en que se describe el dominio de la lengua y proporcionar una serie de puntos de referencia (niveles o escalones) con los que medir el progreso del aprendizaje. Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.).

El término «transparente» se refiere a que la información tiene que ser formulada explícitamente y con claridad, de modo que sea asequible y fácil de entender por los usuarios.

El término «coherente» se refiere a que la descripción está libre de contradicciones internas. Con respecto a los sistemas educativos, la coherencia requiere que haya una relación armónica entre sus componentes:

- La identificación de las necesidades.
- La determinación de los objetivos.
- La definición de los contenidos.
- La selección o creación del material.
- El establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje.
- Los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados.
- La evaluación, los exámenes y las calificaciones.

La construcción de un *Marco de referencia* integrador, transparente y coherente para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas no supone la imposición de un único sistema uniforme. Por el contrario, el *Marco de referencia* debe ser abierto y flexible para que se pueda aplicar, con las adaptaciones que sean necesarias, a situaciones concretas. El *Marco* debe ser:

- *De finalidad múltiple*: que se pueda utilizar para la amplia variedad de fines relacionados con la planificación y la disponibilidad de medios para el aprendizaje de idiomas.
- *Flexible*: que se pueda adaptar para su uso en circunstancias distintas.
- *Abierto*: apto para poder ser ampliado y mejorado.
- *Dinámico*: en continua evolución como respuesta a la experiencia derivada de su uso.
- *Fácil de usar*: presentado de forma que pueda ser comprendido y utilizado con facilidad por parte de aquellos a los que se dirige.
- *No dogmático*: no sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí.

2 Enfoque adoptado

2.1. Un enfoque orientado a la acción

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue:

> El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias,** tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas,** en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones,** con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.
- Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.
- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Las *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.

- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El *ámbito* se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo.

Si se acepta que las distintas dimensiones que acabamos de señalar se encuentran relacionadas entre sí en todas las formas del uso y del aprendizaje de la lengua, entonces cualquier acto de aprendizaje o de enseñanza de idiomas estaría de alguna manera relacionado con cada una de estas dimensiones: las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales de un individuo, la competencia comunicativa, las actividades de lengua, los procesos, los contextos y los ámbitos.

Al mismo tiempo, en el aprendizaje y en la enseñanza, también es posible que el objetivo, y por tanto la evaluación, puedan estar centrados en un componente o subcomponente concreto (considerando entonces los demás componentes como medios para conseguir un fin, como aspectos que hay que enfatizar más en otros momentos, o como inadecuados para esas circunstancias). Los alumnos, los profesores, los diseñadores de cursos, los autores de material didáctico y quienes elaboran los exámenes resultan inevitablemente implicados en este proceso que supone centrarse en una dimensión concreta y decidir hasta qué punto y de qué forma podrían tenerse en cuenta otras dimensiones. (Todo esto se ilustra más adelante con ejemplos). Sin embargo, ya queda claro que aunque la finalidad que a menudo se atribuye a un programa de enseñanza y aprendizaje sea desarrollar destrezas de comunicación (¿quizá porque esto sea lo más propio de un enfoque metodológico?), algunos programas en realidad se esfuerzan por conseguir un desarrollo cualitativo o cuantitativo de las actividades lingüísticas en un idioma extranjero, otros hacen hincapié en la actuación dentro de un ámbito concreto, otros se interesan por el desarrollo de determinadas competencias generales, mientras que otros se preocupan principalmente por mejorar las estrategias. La afirmación de que «todo está relacionado» no significa que los objetivos no puedan diferenciarse.

Cada una de las categorías principales planteadas anteriormente se puede dividir en subcategorías, todavía muy genéricas, que se examinarán en los siguientes capítulos. Ahora sólo estamos contemplando distintos componentes de las competencias generales, de la competencia comunicativa, de las actividades de lengua y de los ámbitos.

2.1.1. Las competencias generales del individuo

Las ***competencias generales*** de los alumnos o usuarios de lenguas (véase la sección 5.1) se componen de sus *conocimientos*, *sus destrezas* y su *competencia existencial,* además de su *capacidad de aprender*. Los ***conocimientos,*** es decir, los conocimientos declarativos (*savoir*, véase la sección 5.1.1), se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura. El conocimiento académico en un campo educativo de tipo científico o técnico, y los conocimientos académico o empírico en un campo profesional desempeñan evidentemente un papel importante en la recepción y comprensión de textos que están escritos en una lengua extranjera relacionada con esos campos. El conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos público o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural. Estas múltiples áreas de conocimiento varían de un individuo a otro; pueden ser específicas de una cultura, pero también pueden estar relacionadas con parámetros y constantes más universales.

Cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos, y además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial. Evidentemente, los conocimientos ya adquiridos de un individuo están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas. En muchos casos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje presuponen esta conciencia del mundo. No obstante, en determinados contextos (por ejemplo; en la inmersión, en la asistencia a una escuela o a una universidad, donde la lengua de instrucción no sea la lengua materna), se da un enriquecimiento simultáneo y correlacionado de conocimientos lingüísticos y de otros conocimientos. Hay que tener muy en cuenta, por tanto, la relación existente entre los conocimientos y la competencia comunicativa.

Las ***destrezas*** y ***habilidades*** (saber hacer), véase la sección 5.1.2, ya sea para conducir un coche, tocar el violín o presidir una reunión, dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, y puede ir acompañada de formas de competencia existencial (por ejemplo, la actitud relajada o la tensión a la hora de realizar una tarea). De este modo, en el ejemplo citado anteriormente, el hecho de conducir un coche, que por medio de la repetición y de la experiencia se convierte en una serie de procesos semiautomáticos (desembragar, cambiar de marcha, etc.), requiere al principio una separación explícita de las operaciones conscientes, que se pueden expresar con palabras («levanta el pie lentamente del embrague, pon tercera, etc.»), y la adquisición de determinados conocimientos (hay tres pedales en un coche no automático que tienen las siguientes funciones, etc.), en los que no hay que pensar conscientemente cuando «sabemos conducir». Cuando aprendemos a conducir, necesitamos por lo general un nivel alto de concentración y una gran autoconciencia, ya que nuestra propia imagen es especialmente vulnerable (riesgo de fracaso, de parecer incompetente). Una vez que se dominan las destrezas, se supone

que el conductor va a tener mayor facilidad y mayor confianza en sí mismo; de lo contrario, se desconcertaría a los pasajeros y a los demás conductores. No resultaría difícil trazar paralelismos con determinados aspectos del aprendizaje de lenguas (por ejemplo, con la pronunciación y con algunas partes de la gramática, como las inflexiones morfológicas).

La ***competencia existencial*** (saber ser), véase la sección 5.1.3, se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados.

Estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en un marco de referencia. Se considera que forman parte de las competencias generales del individuo y por ello constituyen un aspecto de sus capacidades. En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas), la formación de actitudes puede constituir un objetivo. Como se ha señalado con frecuencia, las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura.

La ***capacidad de aprender*** (saber aprender), véase la sección 5.1.4, moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

Aunque el concepto de capacidad de aprender es de aplicación general, resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas. Dependiendo de los alumnos en cuestión, la capacidad de aprender puede suponer grados y combinaciones variadas de aspectos de la competencia existencial, de los conocimientos declarativos, de las destrezas y de las habilidades, como pueden ser:

- La competencia existencial: por ejemplo, la voluntad de tomar iniciativas e incluso de correr riesgos en la comunicación cara a cara para otorgarse a uno mismo la oportunidad de hablar, de solicitar ayuda por parte de las personas con quienes se está hablando, haciendo que repitan lo que han dicho con palabras más sencillas, etc.; también las destrezas de comprensión auditiva, el hecho de prestar atención a lo que se dice, la conciencia acentuada de los riesgos que suponen los malentendidos culturales en las relaciones con los demás.
- Conocimientos declarativos: por ejemplo, el conocimiento de las relaciones morfosintácticas que se corresponden con unas estructuras dadas de una declinación de una lengua concreta; o la conciencia de que puede existir un tabú o rituales específicos asociados con prácticas dietéticas o sexuales de determinadas culturas, o que pueden tener connotaciones religiosas.
- Destrezas y habilidades: por ejemplo, facilidad para usar un diccionario o ser capaz de buscar algo fácilmente en un centro de documentación; saber cómo manipular medios audiovisuales o informáticos (por ejemplo, Internet) como recursos de aprendizaje.

Para un mismo individuo puede haber muchas variaciones en el uso de destrezas y de habilidades y en la capacidad de enfrentarse a lo desconocido:

- Variaciones según el acontecimiento, dependiendo de si el individuo está tratando con personas desconocidas, con un área de conocimiento nueva, con una cultura desconocida, con un idioma extranjero.
- Variaciones según el contexto: enfrentados al mismo acontecimiento (por ejemplo, relaciones paterno-filiales en una comunidad concreta), los procesos de descubrimiento y de búsqueda de significado serán sin duda diferentes para un etnólogo, un turista, un misionero, un periodista, un educador o un médico, pues cada uno actúa según su especialidad o su perspectiva.
- Variaciones según las circunstancias presentes y la experiencia pasada: es bastante probable que las destrezas aplicadas en el aprendizaje de una quinta lengua extranjera sean diferentes a las aplicadas en el aprendizaje de la primera.

Se han de considerar estas variaciones junto con conceptos del tipo «el estilo de aprendizaje» o «el perfil del alumno», en la medida en que se tenga en cuenta que estos conceptos no son algo fijo o inmutable.

Para fines de aprendizaje, las estrategias elegidas por el individuo para realizar una tarea concreta dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de que disponga. Pero también el individuo amplía su capacidad de aprendizaje mediante la diversidad de experiencias, siempre que no estén compartimentadas ni sean estrictamente repetitivas.

2.1.2. La competencia comunicativa

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: ***el lingüístico***, ***el sociolingüístico*** y ***el pragmático***. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las ***competencias lingüísticas*** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no serlo (por ejemplo, una vez más en relación con el dominio de un sistema fonético). Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro, y también varía en un mismo individuo (por ejemplo, para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia plurilingüe). También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Las ***competencias sociolingüísticas*** se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la co-

dificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las ***competencias pragmáticas*** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable. Al mismo tiempo, cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno. Cada uno de estos componentes será analizado con mayor profundidad en el capítulo 5.

2.1.3. Las actividades de la lengua

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas ***actividades de la lengua*** que comprenden la **comprensión**, la **expresión**, la **interacción** o la **mediación** (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.

Como procesos, la ***comprensión*** y la ***expresión*** (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. En este *Marco de referencia*, no obstante, el uso de estos términos para las actividades de la lengua está limitado al papel que desempeñan de forma aislada. Las actividades de comprensión incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación. También tienen importancia en muchas formas de aprendizaje (la comprensión del contenido de un curso y la consulta de manuales, obras de referencia y documentos). Las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios e informes escritos) y se les otorga un valor social determinado (las valoraciones realizadas de lo que se ha presentado por escrito o de la fluidez en la articulación de presentaciones orales).

En la ***interacción***, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de ***mediación***, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación,

una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.

2.1.4. Los ámbitos

Las actividades de la lengua se encuentran contextualizadas dentro de ***ámbitos***. Estos pueden ser muy diversos, pero por motivos prácticos en relación con el aprendizaje de lenguas, se pueden clasificar de forma general en cuatro: el *ámbito público*, el *ámbito personal*, el *ámbito educativo* y el *ámbito profesional*.

El *ámbito* ***público*** se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente (las entidades empresariales y administrativas, los servicios públicos, las actividades culturales y de ocio de carácter público, las relaciones con los medios de comunicación, etc.). De forma complementaria, el *ámbito* ***personal*** comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales.

El *ámbito* ***profesional*** abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión. El *ámbito* ***educativo*** tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas.

2.1.5. Tareas, estrategias y textos

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de ***tareas*** que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de ***estrategias*** en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de ***textos*** orales o escritos.

El enfoque general anteriormente descrito está claramente centrado en la acción. Se fija en la relación existente entre, por un lado, el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación y, por otro lado, la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas.

De esta manera, alguien que tenga que mover un armario (tarea) puede intentar empujarlo, desmontarlo en piezas para transportarlo con mayor facilidad y después volver a montarlo, llamar a un profesional para que lo mueva o rendirse y convencerse a sí mismo de que el armario puede esperar hasta el día siguiente, etc. (todas las estrategias). Dependiendo de la estrategia adoptada, la realización (o la evitación, el aplazamiento o la redefinición) de la tarea puede implicar o no una actividad de lengua y un procesamiento de texto (leer instrucciones para desmontar algo, realizar una llamada telefónica, etc.). De igual modo, un escolar que tiene que traducir un texto de una lengua extranjera (tarea) puede ver si ya existe una traducción, puede pedir a un compañero que le enseñe lo que ha hecho, puede utilizar un diccionario, puede intentar deducir algún significado basándose en las pocas palabras o estructuras que conoce, puede discurrir una buena excusa para no presentar este ejercicio, etc. (todas las posibles estrategias). Para todos los casos previstos aquí, habrá necesariamente una actividad de lengua y un procesamiento de texto (traducción o mediación, negociación verbal con un compañero de clase, excusas escritas o verbales dirigidas al profesor, etc.).

La relación entre estrategias, tarea y texto depende del carácter de la tarea. Esto puede estar principalmente relacionado con la lengua, es decir, puede que requiera en gran medida actividades de lengua, y las estrategias aplicadas se relacionan principalmente con estas actividades (por ejemplo, leer y comentar un texto, completar un ejercicio de «rellenar huecos», dar una charla, tomar notas durante una presentación). Puede, asimismo, incluir un componente lingüístico; es decir, las actividades de lengua son sólo una parte de lo que se requiere y las estrategias aplicadas se relacionan también, o principalmente, con otras actividades (por ejemplo, cocinar siguiendo una receta). Es posible llevar a cabo muchas tareas sin recurrir a una actividad de lengua. En estos casos, las actividades implicadas no están necesariamente relacionadas con la lengua y las estrategias aplicadas se relacionan con otros tipos de actividades; por ejemplo, levantar una tienda de campaña se puede realizar en silencio por parte de varias personas que saben cómo hacerlo. Quizá puedan entablar unos cuantos intercambios hablados relativos a la técnica, o puede que a la vez mantengan una conversación que no tenga nada que ver con la tarea, o pueden llevarla a cabo mientras uno de ellos tararea una canción. El uso de la lengua se hace necesario cuando alguien del grupo no sabe qué es lo siguiente que hay que hacer, o cuando por algún motivo la rutina establecida no funciona.

En esta clase de análisis, las estrategias, tanto de comunicación como de aprendizaje, al igual que las tareas correspondientes, son sólo un tipo más de estrategias y tareas. De igual modo, los textos auténticos o los especialmente diseñados para fines pedagógicos, los producidos por los alumnos y los manuales son sólo un tipo más de textos entre otros.

En los siguientes capítulos se ofrece sucesivamente una explicación detallada de cada dimensión y sus subcategorías, con ejemplos y escalas de descriptores en los casos oportunos. El capítulo 4 se ocupa de la dimensión del uso de la lengua: lo que tiene que *hacer* un usuario de la lengua o alguien que la aprende, mientras que el capítulo 5 estudia las competencias que permiten actuar a un usuario de la lengua.

2.2. Los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua

Además del esquema descriptivo explicado anteriormente, el capítulo 3 proporciona una «dimensión vertical» y establece una serie ascendente de niveles comunes de referencia para describir el dominio que el alumno tiene de la lengua. El conjunto de categorías descriptivas presentadas en los capítulos 4 y 5 perfila una «dimensión horizontal» compuesta de parámetros de actividad comunicativa y de competencia comunicativa. Es bastante frecuente presentar una serie de niveles y una serie de parámetros en forma de cuadro descriptivo que tiene una dimensión vertical y otra horizontal. Naturalmente, esto supone una simplificación considerable, ya que sólo la adición de un ámbito más le daría una tercera dimensión y convertiría dicho cuadro en lo que podría denominarse un cubo nocional. Sin embargo, una completa representación, en forma de diagrama, del grado de multidimensionalidad abarcado sería, en realidad, muy complicada, si no imposible.

El añadido de una dimensión vertical al *Marco de referencia*, no obstante, permite describir o trazar el perfil del espacio de aprendizaje, aunque sea de forma simple, lo cual resulta útil por varios motivos:

- El desarrollo de definiciones del dominio que el alumno tiene de la lengua, relacionadas con las categorías utilizadas en el *Marco de referencia,* puede contribuir a concretar lo que se espera que sea apropiado en distintos niveles de aprovechamiento en función de esas categorías. Esto, a su vez, puede contribuir al desarrollo de especificaciones transparentes y realistas respecto a los objetivos generales del aprendizaje.

- El aprendizaje que se desarrolla durante un período debe organizarse en unidades que tengan en cuenta la progresión y que puedan proporcionar una continuidad. Los programas de estudios y los materiales tienen que estar mutuamente relacionados, y un marco de niveles puede contribuir a este proceso.
- Los esfuerzos de aprendizaje relativos a esos objetivos y a esas unidades también deben estar situados en esta dimensión vertical de progreso, es decir, tienen que ser evaluados con relación al aprovechamiento en el dominio de la lengua. Disponer de especificaciones de dominio de la lengua contribuye a este proceso.
- Dicha evaluación debería tener en cuenta el aprendizaje incidental, la experiencia exterior al aula y el tipo de enriquecimiento colateral descrito anteriormente. A este respecto puede ser útil disponer de un conjunto de especificaciones de dominio de la lengua que supere el alcance de un programa de estudios concreto.
- Disponer de un conjunto común de especificaciones de dominio de la lengua posibilita las comparaciones de objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de aprovechamiento en distintos sistemas y situaciones.
- Un marco que incluya tanto la dimensión horizontal como la vertical posibilita la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles desiguales y de competencias parciales.
- Un marco de niveles y categorías que facilite la descripción de objetivos para fines concretos puede ayudar a los inspectores. Tal marco puede permitir valorar si los alumnos están trabajando en un nivel apropiado de distintas áreas; puede, asimismo, inspirar decisiones respecto a si la actuación en esas áreas representa un modelo apropiado para la fase de aprendizaje, a la vez que sugerir metas para un futuro inmediato y a más largo plazo respecto a un dominio de la lengua y a un desarrollo personal eficaces.
- Finalmente, en su trayectoria de aprendizaje, los estudiantes de una lengua pasan por varios sectores educativos e instituciones que ofrecen servicios de idiomas, y la existencia de un conjunto común de niveles puede facilitar la colaboración entre esos sectores. Con el incremento de la movilidad personal, resulta cada vez más corriente que los alumnos cambien de sistema educativo al final de sus estudios o incluso en una etapa intermedia, por lo que tener la posibilidad de disponer de una escala común que describa su aprovechamiento se convierte en un asunto que interesa cada vez más.

Al considerar la dimensión vertical del *Marco*, no se debería olvidar que el proceso de aprendizaje de lenguas es continuo e individual. Ni siquiera dos usuarios de una misma lengua, ya sean hablantes nativos o alumnos extranjeros, tienen exactamente las mismas competencias ni las desarrollan de la misma forma. Cualquier intento de establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario, como lo es en cualquier área de conocimiento o destreza. Sin embargo, por motivos prácticos resulta útil establecer una clasificación de niveles definidos que segmenten el proceso de aprendizaje para responder a las necesidades del diseño curricular, de los exámenes, etc. Su número y su magnitud dependerán generalmente de cómo esté organizado un sistema educativo concreto y de para qué fines se establezcan las escalas. Es posible establecer procedimientos y criterios para llevar a cabo el escalonamiento y para formular los descriptores utilizados en la caracterización de sucesivos niveles de dominio de la lengua. Distintos asuntos y opciones a este respecto se analizan a fondo en el anejo A. Se recomienda encarecidamente a los usuarios de este *Marco de referencia* que consulten esa sección y la bibliografía que la acompaña antes de tomar cualquier decisión sobre el escalonamiento de niveles.

También hay que recordar que los niveles reflejan sólo una dimensión vertical. Por tanto, sólo pueden explicar de forma limitada el hecho de que el aprendizaje de una lengua suponga un progreso tanto horizontal como vertical por el que los alumnos van adquiriendo el dominio para actuar en una serie más amplia de actividades comunicativas. El progreso no supone simplemente ascender en una escala vertical. No existe un requisito lógico y concreto para que un alumno tenga que atravesar todos los niveles inferiores de una subescala. Puede que tenga un progreso colateral (desde una categoría paralela) al extender sus capacidades de actuación en vez de incrementar su dominio de la lengua en la misma categoría. A la inversa, con la expresión «profundizar nuestros conocimientos», se reconoce que puede que alguna vez sintamos la necesidad de sustentar tales mejoras pragmáticas volviendo la vista a «lo básico» (es decir, las destrezas de nivel inferior) en un área en la que nos hemos movido de forma lateral.

Por último, se debería tener cuidado a la hora de interpretar las series de niveles y de escalas del dominio de la lengua como si fueran una escala lineal de medida, igual que una regla. Ninguna escala ni ningún sistema de niveles ya existentes puede pretender ser lineal en este sentido. Teniendo en cuenta la serie de descripciones de contenidos realizadas por el Consejo de Europa, aunque el nivel *Plataforma (Waystage)* esté situado a medio camino del nivel *Umbral (Threshold)* en una escala de niveles, y éste a medio camino del nivel *Avanzado (Vantage)*, la experiencia con escalas actuales sugiere que muchos alumnos tardarán más del doble en alcanzar el nivel *Umbral* desde el *Plataforma* de lo que tardaron en alcanzar el *Plataforma*; luego, es probable que necesiten más del doble de tiempo para alcanzar el nivel *Avanzado* desde el nivel *Umbral* de lo que tardaron en alcanzar el nivel *Umbral* desde el nivel *Plataforma*, aunque los niveles aparezcan como equidistantes en la escala. Esto es así por la necesaria ampliación del conjunto de actividades, destrezas y elementos lingüísticos que supone. Este hecho práctico se ve reflejado en la frecuente representación que se hace de una escala de niveles en forma de diagrama que se parece a un cucurucho, un cono tridimensional que se ensancha hacia arriba. Cuando se utilice cualquier escala de niveles, se debe tener una extrema prudencia a la hora de calcular el tiempo medio necesario para conseguir los objetivos concretos.

2.3. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua

Estas especificaciones de objetivos del aprendizaje no describen los procesos que capacitan a los alumnos para actuar como es debido, ni los que les permiten desarrollar las competencias que posibilitan las acciones. No describen las formas en que los profesores facilitan los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas. Sin embargo, al ser una de las funciones principales del *Marco de referencia* animar y capacitar a todos los que participan en la enseñanza de lenguas y en los procesos de aprendizaje para que informen a otros, con la mayor transparencia posible, no sólo sobre sus objetivos, sino también sobre los métodos que utilizan y los resultados conseguidos, parece evidente que el *Marco de referencia* no se puede limitar a los conocimientos, las destrezas y las actitudes que tienen que desarrollar los alumnos con el fin de actuar como usuarios competentes de la lengua, sino que además debe ocuparse de los procesos de adquisición y aprendizaje de idiomas, así como de la metodología de la enseñanza. Estos asuntos se analizan en el capítulo 6.

Sin embargo, se debe aclarar una vez más la función del *Marco de referencia* respecto a la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Según los principios básicos de la de-

mocracia pluralista, el *Marco* se propone ser no sólo integrador, transparente y coherente, sino también abierto, dinámico y no dogmático. Por ese motivo no puede tomar partido por una u otra posición en los debates teóricos actuales respecto a la naturaleza de la adquisición de la lengua y su relación con el aprendizaje de lenguas, y tampoco debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas excluyendo a los demás. Su función es la de instar a todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas a que declaren de la forma más explícita y transparente posible su fundamento teórico y sus procedimientos prácticos. Con el fin de cumplir esta función, el *Marco de referencia* establece parámetros, categorías, criterios y escalas que pueden utilizar los usuarios y que posiblemente los lleve a tener en cuenta una serie de opciones más amplia de lo que pensaban o a cuestionar planteamientos tradicionales, no revisados, con los que todavía están trabajando. Esto no quiere decir que tales posturas sean incorrectas, sino que a todos los responsables de la planificación les convendría volver a examinar la teoría y la práctica para tener en cuenta las decisiones que otros profesionales han tomado por sí mismos y, especialmente, en otros países de Europa.

Un marco de referencia abierto y «neutral» no supone, lógicamente, la ausencia de una línea de actuación. Al proporcionar este marco, el Consejo de Europa no se está desdiciendo de los principios expresados anteriormente en el capítulo 1, así como en las Recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros dirigidas a los gobiernos de los países miembro.

Los capítulos 4 y 5 analizan principalmente las acciones y las competencias que necesita el usuario o alumno de cualquier lengua con el fin de comunicarse con otros usuarios de esa lengua. Gran parte del capítulo 6 analiza las formas de desarrollar las capacidades necesarias y de facilitar ese desarrollo. El capítulo 7 profundiza en el papel que cumplen las tareas en el uso y en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, quedan todavía por explorar las consecuencias últimas que se derivan de la adopción de un enfoque plurilingüe y pluricultural. El capítulo 6 también examina por tanto el carácter y el desarrollo de la competencia plurilingüe; sus consecuencias respecto a la diversificación de la enseñanza de idiomas y a las políticas educativas se analizan después con detenimiento en el capítulo 8.

2.4. La evaluación

El presente documento es «un marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas». Hasta este momento, la atención se ha centrado en el carácter del uso de la lengua y del usuario de la lengua, y en las consecuencias respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

En el capítulo 9, el capítulo final, la atención se centra en las funciones del *Marco de referencia* relativas a la evaluación. El capítulo describe tres formas principales de utilizar el *Marco*:

– Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes.
– Para establecer los criterios respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje, tanto los relacionados con la evaluación de una actuación concreta, hablada o escrita, como los relacionados con la una evaluación continua por parte del profesor, de un compañero o de uno mismo.
– Para describir los niveles de dominio de la lengua en pruebas y exámenes existentes, lo que permite que se establezcan comparaciones entre distintos sistemas de certificados.

Este capítulo expone posteriormente y con detenimiento las opciones de que disponen quienes dirigen los procedimientos de evaluación. Las distintas opciones se presentan en forma de pares divergentes. En cada caso se definen con claridad los términos utilizados y se analizan las ventajas y desventajas relativas, respecto a la intención de la evaluación en su entorno educativo. También se exponen las consecuencias de la puesta en práctica de cada una de las opciones alternativas.

El capítulo estudia, posteriormente, asuntos relativos a la viabilidad en el ámbito de la evaluación. El enfoque está basado en la evidencia de que no se puede elaborar de forma exhaustiva un esquema de evaluación que sea práctico. Debe adoptarse un criterio sobre el nivel de detalle que corresponda, por ejemplo, en la descripción de los contenidos de un examen publicado, en relación con las decisiones pormenorizadas que se deben tomar al establecer un examen real o un banco de exámenes. Los evaluadores, sobre todo los que examinan la actuación oral, tienen que trabajar bajo una considerable presión de tiempo y sólo pueden manejar un número estrictamente limitado de criterios. Los alumnos que deseen evaluar su propio dominio de la lengua, por ejemplo como orientación de lo que tienen que abordar posteriormente, disponen de más tiempo, pero tienen que ser más selectivos respecto a los componentes de la competencia comunicativa general más adecuados para ellos. Esto ilustra el principio general de que el *Marco de referencia* debe ser integrador, pero todos sus usuarios deben ser selectivos. Ser selectivo puede que sólo implique el uso de un esquema de clasificación más sencillo, que, tal y como hemos visto a propósito de las «actividades comunicativas», puede que haga coincidir categorías que en el esquema general aparecen separadas. Por otro lado, la intención de los usuarios puede que sea la de ampliar algunas categorías y sus exponentes en áreas de especial relevancia. El capítulo analiza los asuntos planteados e ilustra el debate presentando los esquemas que han adoptado varias instituciones examinadoras como criterios para la evaluación del dominio de la lengua.

El capítulo 9 permitirá a muchos usuarios acercarse a las descripciones de los contenidos de exámenes públicos de una forma más profunda y crítica, y centrar así sus expectativas respecto a la información que las instituciones examinadoras deben proporcionar sobre los objetivos, el contenido, los criterios y los procedimientos para calificar los exámenes a nivel nacional e internacional (por ejemplo, ALTE, ICC). A los formadores de profesores les resultará útil para tomar conciencia sobre asuntos de evaluación que afecten a los profesores en una fase inicial de formación y a los que ya ejercen. Sin embargo, los profesores están adquiriendo cada vez mayor responsabilidad respecto a la evaluación, tanto formativa como sumativa, de sus alumnos en todos los niveles. También a los alumnos se les pide cada vez con mayor frecuencia que realicen su propia autoevaluación, ya sea representando gráficamente y planificando su aprendizaje, ya sea informando de su capacidad de comunicarse en lenguas que no se les han enseñado de forma académica pero que contribuyen a su desarrollo plurilingüe.

Actualmente se está analizando la introducción de un ***Portfolio europeo de las lenguas*** (*European Language Portfolio*). El *Portfolio* posibilitaría que los alumnos documentaran su progreso en la competencia plurilingüe mediante el registro de experiencias de aprendizaje de todo tipo con respecto a una amplia serie de lenguas, ya que, de otro modo, gran parte de estas experiencias no quedaría atestiguada ni reconocida. Se pretende que el *Portfolio* anime a los alumnos a que incluyan con regularidad anotaciones que actualicen la información sobre su grado de dominio de cada lengua, a partir de la autoevaluación. Será muy importante para la credibilidad del documento que las anotaciones se realicen con responsabilidad y transparencia. En este punto, la referencia al *Marco* resultará especialmente valiosa.

Los profesionales que se ocupan del desarrollo de los exámenes, así como de su administración y gestión, pueden consultar el capítulo 9 conjuntamente con la *Guía para examinadores* (documento CC-Lang(96)10 rev), que es más especializada. Esta guía, que trata en profundidad el desarrollo y la evaluación de las pruebas, es complementaria del capítulo 9. También contiene sugerencias bibliográficas, un anejo sobre los análisis de ítems y un glosario de términos.

3 Niveles comunes de referencia

3.1. Criterios para la elaboración de los descriptores de niveles comunes de referencia

Una de las finalidades del *Marco de referencia* es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia. Entre los dos, se proporciona un cuadro conceptual que los usuarios pueden utilizar para describir su sistema. Una escala de niveles de referencia de un marco común debería cumplir los cuatro criterios siguientes, dos de los cuales tienen que ver con cuestiones de descripción, y los otros dos, con cuestiones de medición.

3.1.1. Cuestiones de descripción

- Una escala de un marco común debe estar *libre de contexto* para que incluya resultados que se puedan generalizar procedentes de diferentes contextos específicos. Es decir, una escala común no debería crearse en especial para, por ejemplo, el contexto escolar, y después ser aplicada a los adultos, o viceversa. Al mismo tiempo, los descriptores de una escala de un marco común tienen que ser *adecuados al contexto*, se tienen que poder relacionar con cada uno de los diferentes contextos y trasladar a cada uno de ellos, y deben ser apropiados a la función para la que se usan en ese contexto. Esto significa que las categorías utilizadas para describir lo que los alumnos pueden hacer en distintos contextos de uso específico tienen que poder relacionarse con los contextos de uso específico de los distintos grupos de alumnos dentro de la población general a la que va dirigido el curso o el examen.
- La descripción también tiene que estar *basada en teorías* sobre la competencia comunicativa, lo cual resulta difícil de lograr porque la teoría y la investigación disponibles no proporcionan una base adecuada para dicha descripción. No obstante, la clasificación por categorías y la descripción tienen que tener unos fundamentos teóricos. Asimismo, a la vez que se relaciona con la teoría, la descripción también debe ser *fácil de usar*, accesible para los profesionales y debería fomentar en ellos la reflexión sobre lo que significa la competencia en su contexto.

3.1.2. Cuestiones de medición

- Las relaciones de una escala en la que se sitúan las actividades y las competencias concretas dentro de un marco común deben ser *determinadas objetivamente,* puesto que se basan en una teoría de medición establecida. Esto es así para evitar la sistematización del error que se produce al adoptar convenciones sin fundamento y cálculos aproximados de autores y grupos concretos de profesionales, o al haber escalas que se consultan.
- *El número de niveles* adoptado debería ser suficiente para mostrar el progreso que se produce en distintos sectores. Sin embargo, el número de niveles no debería exceder en cual-

quier contexto concreto la cantidad de niveles que una persona es capaz de distinguir de forma razonable y coherente. Esto puede suponer la adopción de distinta altura en los peldaños de las escalas para diferentes dimensiones o de un enfoque doble entre niveles más amplios (comunes y convencionales) y más limitados (locales y pedagógicos).

Tales criterios son difíciles de cumplir, pero resultan útiles como orientación. En realidad, se pueden cumplir mediante una combinación de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos, lo que se contrapone con las formas puramente intuitivas en que normalmente se desarrollan las escalas del dominio de la lengua. La elaboración de escalas en grupo, de forma intuitiva, puede funcionar bien a la hora de elaborar sistemas para contextos concretos, pero tiene algunas limitaciones con respecto al desarrollo de una escala para un marco de referencia general. El primer inconveniente de tener que depender de la intuición es que la colocación de un enunciado concreto en un nivel concreto es algo subjetivo. Además, existe la posibilidad de que los usuarios de distintos sectores puedan tener diferencias válidas de perspectiva debido a las necesidades de sus alumnos. Una escala, igual que una prueba, tiene validez con relación a los contextos en los que se ha demostrado que funciona. La validación –que implica algún grado de análisis cuantitativo– es un proceso continuado y teóricamente sin fin. La metodología utilizada en el desarrollo de los niveles comunes de referencia y de sus descriptores ilustrativos ha sido, por lo tanto, bastante rigurosa; se empleó una combinación sistemática de métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos. En primer lugar, se analizó el contenido de escalas existentes en relación con las categorías de descripción utilizadas en el *Marco de referencia*. Después, en una fase intuitiva, este material fue corregido, se formularon nuevos descriptores y el conjunto fue analizado por expertos. A continuación, se utilizó una variedad de métodos cualitativos para comprobar que los profesores podían establecer una relación con las categorías descriptivas elegidas y que los descriptores describían realmente las categorías que se supone que tenían que describir. Por último, los mejores descriptores del conjunto fueron escalonados utilizando métodos cuantitativos. La exactitud de esta clasificación se ha venido comprobando desde entonces en réplicas de estos estudios.

En los anejos se analizan asuntos técnicos relacionados con el desarrollo y con la gradación de las descripciones del dominio lingüístico. El anejo A ofrece una introducción a las escalas y al escalonamiento, además de algunas metodologías que se pueden adoptar en el desarrollo. El anejo B ofrece una breve visión general del proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica, que elaboró los niveles comunes de referencia y sus descriptores ilustrativos en un proyecto que abarcaba distintos sectores educativos. Los anejos C y D introducen a continuación dos proyectos europeos relacionados, que han utilizado desde entonces una metodología similar para desarrollar y validar dichos descriptores en relación con adultos jóvenes. En el anejo C se describe el proyecto *DIALANG*. Como parte de un instrumento de evaluación más amplio, el sistema *DIALANG* ha ampliado y adaptado para la autoevaluación descriptores del *Marco de referencia*. En el anejo D se describen los descriptores de lo que «Puede hacer» la persona que se examina, en las series de niveles elaboradas por la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE). Este proyecto ha desarrollado y validado una amplia serie de descriptores que también se pueden relacionar con los niveles comunes de referencia. Estos descriptores complementan los del *Marco de referencia* en la medida en que están organizados en relación con los ámbitos de uso que resultan adecuados para los adultos.

Los proyectos descritos en los anejos demuestran un grado muy considerable de trabajo en común con respecto a los niveles comunes de referencia, así como en lo relativo a los conceptos distribuidos en diferentes niveles de los descriptores ilustrativos. Esto quiere decir que existe ya una creciente evidencia de que los criterios descritos anteriormente se han cumplido al menos parcialmente.

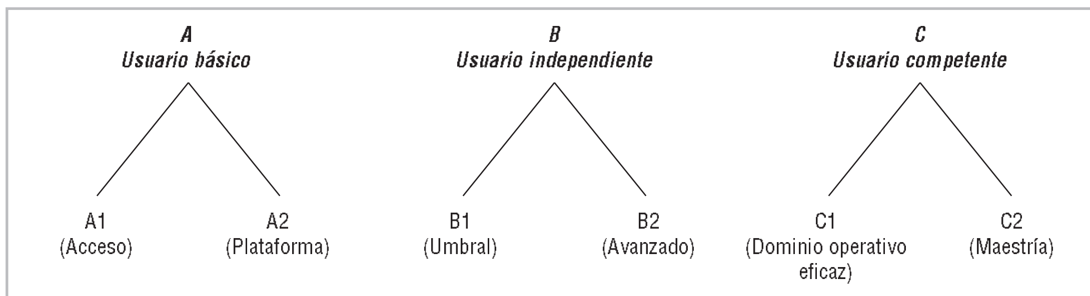
3.2. Los niveles comunes de referencia

Parece que en la práctica existe un amplio consenso, aunque de ningún modo universal, respecto al número y la naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas, así como respecto al reconocimiento público de los niveles de logro que pueden alcanzarse. No obstante, parece que un marco general de seis niveles amplios cubre adecuadamente el espacio de aprendizaje que resulta pertinente para los estudiantes de lenguas europeas respecto a estos fines.

- ***Acceso (Breakthrough),*** que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «*Dominio formulario*», y Trim, en la misma publicación[1], «*Introductorio*».
- ***Plataforma (Waystage),*** que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- ***Umbral (Threshold)***, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- ***Avanzado (Vantage)***, que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como «*Dominio operativo limitado*», y Trim, como «*la respuesta adecuada a las situaciones normales*».
- ***Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency)***, que Trim denominó «*Dominio eficaz*», y Wilkins, «*Dominio operativo adecuado*», y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
- ***Maestría (Mastery)*** (Trim: «*dominio extenso*»; Wilkins: «*Dominio extenso operativo*»), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

Cuando observamos estos seis niveles, sin embargo, vemos que son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de *Básico*, *Intermedio* y *Avanzado*. Además, alguna de las denominaciones que se ha dado a las especificaciones de niveles del Consejo de Europa resulta muy difícil de traducir (por ejemplo, *Waystage, Vantage)*. Por tanto, el esquema propuesto adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios; A, B y C:

Figura 1



[1] Trim, J.L.M. (1978): *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults,* Consejo de Europa.

3.3. Presentación de los niveles comunes de referencia

El establecimiento de una serie de puntos comunes de referencia no limita de ninguna manera la forma en que distintos sectores de distintas culturas pedagógicas pueden organizar o describir su sistema de niveles y módulos. También se espera que la formulación precisa del conjunto de puntos comunes de referencia –la redacción de los descriptores– se desarrolle en el tiempo según se vaya incorporando a la descripción la experiencia de Estados miembros e instituciones expertas en la materia.

También resulta deseable que los puntos comunes de referencia se presenten de formas distintas para fines distintos. Para algunos de estos fines será adecuado resumir el conjunto de los niveles comunes de referencia propuestos en párrafos independientes y de carácter general, como se muestra en el Cuadro 1. Dicha representación sencilla y global facilitará la comunicación del sistema a usuarios no especialistas, y proporcionará puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación:

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Sin embargo, para orientar con fines prácticos a los alumnos, a los profesores y a otros usuarios que estén dentro del sistema educativo, es posible que sea necesaria una perspectiva más detallada. Dicha perspectiva se puede presentar en forma de cuadro que muestre categorías principales del uso de la lengua en cada uno de los seis niveles. El ejemplo del Cuadro 2 (págs. 30 y 31) es un boceto de lo que puede ser una herramienta de ayuda para la autoevaluación sobre la base de los seis niveles. Se pretende ayudar a los alumnos a identificar sus destrezas principales para saber en qué nivel deben consultar la lista de descriptores más detallados, con el fin de autoevaluar su nivel de dominio de la lengua.

Con otros fines, puede ser deseable centrarse en una serie concreta de niveles y en un conjunto concreto de categorías. Si se reduce la serie de niveles y categorías a los que sean adecuados para un fin concreto, será posible profundizar más, con niveles y categorías más detallados. Esta definición permitiría «trazar» un conjunto de módulos relacionados entre sí y ubicados con respecto al *Marco de referencia*.

Como alternativa, más que perfilar categorías de actividades comunicativas, se puede evaluar una actuación sobre la base de los aspectos de la competencia lingüística comunicativa que se pueden deducir de ella. El Cuadro 3 (págs. 32 y 33) fue diseñado para evaluar las actuaciones de expresión oral y se centra en distintos aspectos cualitativos del uso de la lengua.

3.4. Los descriptores ilustrativos

Los tres cuadros utilizados para presentar los niveles comunes de referencia (Cuadros 1, 2 y 3) han sido elaborados partiendo de un banco de «descriptores ilustrativos» desarrollados y validados para el *Marco de referencia* en el proyecto de investigación descrito en el anejo B. Las formulaciones han sido escalonadas matemáticamente respecto a estos niveles mediante el análisis de la forma en que se han interpretado en la evaluación de un gran número de alumnos.

Para que resulte fácil su consulta, las escalas de los descriptores se yuxtaponen a las categorías del esquema descriptivo de los capítulos 4 y 5. Los descriptores se refieren a las tres siguientes metacategorías del esquema descriptivo:

– *Actividades comunicativas*: Presentan descriptores de lo que «Puede hacer» el usuario de la lengua, en cuanto a la comprensión, la interacción y la expresión. Puede que no haya descriptores para todas las subcategorías de cada nivel, ya que algunas actividades no se pueden llevar a cabo hasta que se haya conseguido un determinado nivel de competencia, mientras que otras pueden dejar de ser un objetivo en los niveles más altos.
– *Estrategias*: Presentan descriptores de lo que «Puede hacer» el usuario de la lengua, en relación con algunas de las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas. Las estrategias se conciben como una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que éste puede hacer con ellos (actividades comunicativas). En las secciones del capítulo 4 dedicadas a las estrategias de interacción y de expresión se describen los principios de:
  a) planificar la acción;
  b) equilibrar los recursos y compensar las carencias durante la realización;
  c) controlar los resultados y corregir cuando sea necesario.

– *Competencias comunicativas*: Presentan descriptores escalonados para distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística. Determinados aspectos de la competencia no parecen ser susceptibles de definición en todos los niveles; las distinciones se han realizado en los casos en que se ha demostrado que son significativas.

Los descriptores tienen que seguir siendo globales con el fin de ofrecer una visión de conjunto; las listas detalladas de microfunciones, las formas gramaticales y el vocabulario se presentan en especificaciones lingüísticas para lenguas concretas (por ejemplo, *Threshold Level, 1990*). El análisis de las funciones, de las nociones, de la gramática y del vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría formar parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas. Las competencias generales que sugiere dicho módulo (por ejemplo, conocimiento del mundo, destrezas cognitivas) podrían desarrollarse en listas de manera parecida.

Los descriptores yuxtapuestos al texto de los capítulos 4 y 5:

- Se basan, en su formulación, en las experiencias de muchas instituciones que trabajan en el campo de la definición de niveles de dominio lingüístico.
- Se han desarrollado conjuntamente con el modelo presentado en los capítulos 4 y 5 mediante una interacción entre (a) el trabajo teórico del grupo de autores, (b) el análisis de escalas existentes del dominio lingüístico y (c) los talleres prácticos con profesores. Aunque no proporcione una cobertura completa e integradora de las categorías presentadas en los capítulos 4 y 5, las escalas incluidas permiten hacerse una idea del posible aspecto que tendría un conjunto de descriptores que proporcionara tal cobertura.
- Se han confrontado con la serie de niveles comunes de referencia: A1 (*Acceso*), A2 (*Plataforma*), B1 (*Umbral*), B2 (*Avanzado*), C1 (*Dominio operativo eficaz*) y C2 (*Maestría*).
- Cumplen los criterios establecidos en el anejo A para descriptores eficaces; es decir, que son breves, claros y transparentes, están formulados en términos positivos, describen algo específico y tienen una integridad independiente y única que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación.
- Han resultado ser transparentes, útiles y adecuados según la consideración de grupos de profesores nativos y no nativos procedentes de sectores educativos variados y con perfiles muy diferentes por su formación lingüística y su experiencia docente. Los profesores parecen comprender estos descriptores, que ellos han mejorado trabajando en talleres y partiendo de un fondo inicial de algunos miles de ejemplos.
- Son adecuados para la descripción del aprovechamiento real del alumno en los dos ciclos de enseñanza secundaria, en la formación profesional y en la educación de adultos, y por lo tanto podrían representar objetivos realistas.
- Han sido (con notables excepciones) calibrados objetivamente en una escala común. Esto significa que la posición de la amplia mayoría de los descriptores de la escala es resultado de la forma en que han sido interpretados para evaluar el aprovechamiento de los alumnos, y *no* se basa sólo en la opinión de los autores.
- Proporcionan un banco de especificaciones de criterios respecto al *continuum* del dominio de lenguas extranjeras que puede ser utilizado con flexibilidad para el des-

arrollo de la evaluación referida a un criterio, y se pueden equiparar con sistemas locales existentes, elaborados con experiencia local y utilizados para desarrollar nuevas series de objetivos.

Aunque el conjunto de descriptores, como un todo, no sea exhaustivo y haya sido solamente escalonado en un contexto (hay que reconocer que multilingüe y multisectorial) de aprendizaje de lenguas extranjeras en situaciones de enseñanza, hay que señalar que es:

- **Flexible:** El mismo conjunto de descriptores puede ser organizado –como ocurre aquí– en la serie de amplios «niveles convencionales» establecidos en el Simposio de Rüschlikon, utilizados por el proyecto *DIALANG* de la Comisión Europea (véase el anejo C), así como por *ALTE* (*Association of Language Testers in Europe*) (véase el anejo D). También se pueden presentar como «niveles pedagógicos» más limitados.
- **Coherente:** Desde el punto de vista del contenido. Parecidos o idénticos elementos que fueron incluidos en distintos descriptores han demostrado tener valores de escala muy similares. Estos valores de escala también confirman, en gran medida, las intenciones de los autores de las escalas del dominio lingüístico utilizadas como fuente. También parece que se relacionan de forma coherente con el contenido de las especificaciones del Consejo de Europa, así como con los niveles propuestos por *DIALANG* y *ALTE*.

3.5. La flexibilidad de un enfoque ramificado

El nivel A1 (*Acceso*) es probablemente el nivel más bajo de dominio generativo de la lengua que se puede establecer. Antes de que se alcance esta fase, sin embargo, es posible que haya una serie de tareas específicas que los alumnos pueden realizar con eficacia utilizando una serie muy limitada de elementos lingüísticos, y que son adecuadas para las necesidades de estos alumnos. La Encuesta del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica de 1994-1995, que elaboró y escalonó los descriptores ilustrativos, estableció una banda de uso de la lengua, limitada a la realización de tareas aisladas, que se puede presuponer en la definición del nivel A1. En determinados contextos, por ejemplo, con alumnos adolescentes, puede ser adecuado elaborar este primer «hito». Los siguientes descriptores, que se relacionan con tareas sencillas y generales, fueron clasificados por debajo del nivel A1 de la escala, pero pueden constituir objetivos útiles para principiantes:

- Realiza compras sencillas siempre que pueda apoyar la referencia verbal señalando con el dedo o haciendo otros gestos.
- Pregunta y dice el día, la hora y la fecha.
- Utiliza algunos saludos básicos.
- Dice «sí, no, oiga, por favor, gracias, lo siento».
- Rellena formularios sencillos con datos personales, nombre, dirección, nacionalidad, estado civil.
- Escribe postales cortas y sencillas.

Estos descriptores se refieren a tareas de «la vida real» de carácter turístico. En un contexto de aprendizaje escolar, nos podemos imaginar una lista separada de «tareas pedagógicas» que incluya aspectos lúdicos de la lengua, sobre todo, en centros de enseñanza primaria.

Cuadro 2. *Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación*

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

	B2	C1	C2
	Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.
	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

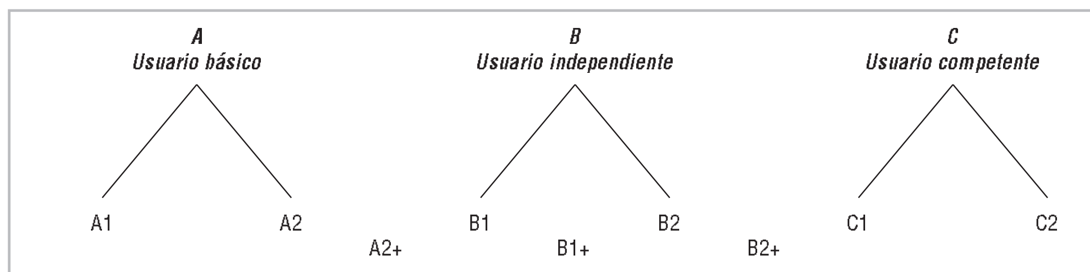
Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.
B2+			
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
B1+			
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.
A2+			
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.

	INTERACCIÓN	COHERENCIA
	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.
	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».

En segundo lugar, los resultados empíricos conseguidos en Suiza sugieren una escala de nueve niveles coherentes con un tamaño parecido, como se muestra en la figura 2. Esta escala tiene peldaños entre A2 (*Plataforma*) y B1 (*Umbral*), entre B1 (*Umbral*) y B2 (*Avanzado*), y entre B2 (*Avanzado*) y C1 (*Dominio operativo eficaz*). La posible existencia de dichos niveles más limitados puede resultar de interés en contextos de *aprendizaje*, pero también se puede relacionar con los niveles convencionales más amplios de los contextos de *exámenes*.

Figura 2



En los descriptores ilustrativos se establece una distinción entre los «niveles de criterio» (por ejemplo, A2 o A2.1) y los niveles «de signo más» (por ejemplo, A2+ o A2.2). Los últimos se distinguen de los primeros por una línea horizontal, como en este ejemplo de comprensión auditiva general.

Cuadro 4. Niveles A2.1 y A2.2 (A2+): Comprensión auditiva

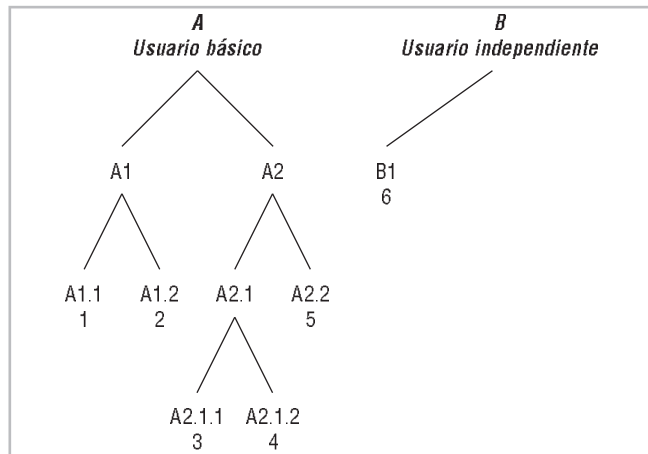
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas, siempre que la pronunciación sea clara y el discurso se articule lentamente.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo), siempre que la pronunciación sea clara y el discurso se articule lentamente.

La determinación de puntos de corte entre niveles es siempre un procedimiento subjetivo. Algunas instituciones prefieren niveles amplios, otras los prefieren más limitados. La ventaja de un método ramificado es que los distintos usuarios pueden cortar la escala común de niveles y descriptores en diferentes puntos para responder a las necesidades locales sin que el resultado deje de estar relacionado con el sistema común. La numeración permite que se realicen más subdivisiones sin perder la referencia del objetivo principal del que procede. Con un esquema flexible de ramificaciones como el propuesto, las instituciones pueden desarrollar las ramas hasta el grado de profundidad que deseen con el fin de situar los niveles utilizados en su sistema en relación con el marco común.

Ejemplo 1:

Un sistema escolar que abarque desde la enseñanza primaria hasta el primer ciclo de secundaria, por ejemplo, o un sistema para clases nocturnas de adultos en que resultara necesaria la provisión de un progreso visible en los niveles inferiores, podría desarrollar el tronco del *Usuario básico* para producir un conjunto de quizá seis hitos con una diferenciación más pronunciada en A2 (*Plataforma*), donde habría un gran número de alumnos.

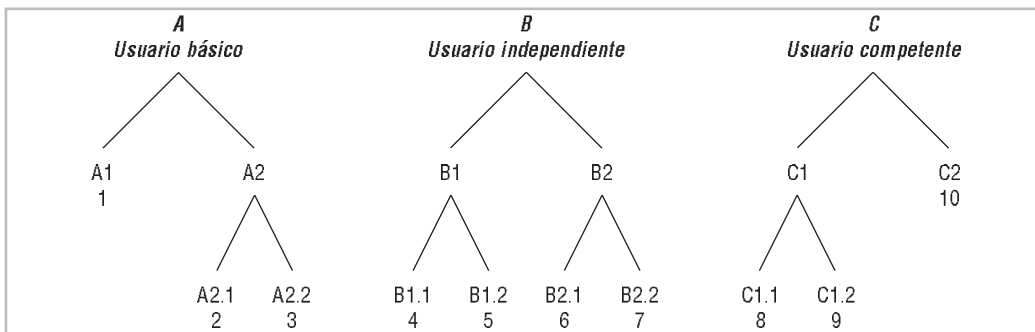
Figura 3



Ejemplo 2:

En un entorno de aprendizaje de la lengua en el área donde se habla, puede haber tendencia a desarrollar la rama de la *independencia*, añadiendo una capa más de profundidad mediante la subdivisión de los niveles en la mitad de la escala:

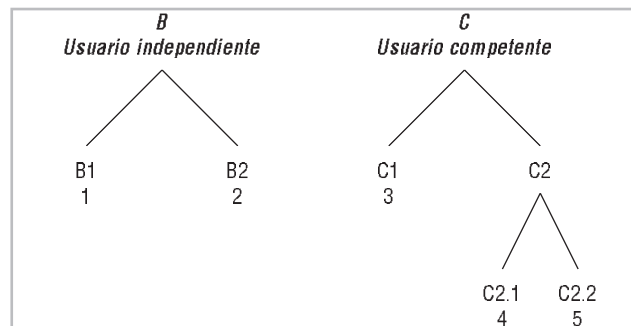
Figura 4



Ejemplo 3:

Los sistemas que se dirigen al desarrollo de las destrezas lingüísticas de nivel alto para necesidades profesionales ampliarían probablemente la rama del *usuario competente*:

Figura 5



3.6. La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia

Un análisis de las funciones, las nociones, la gramática y el vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría constituir parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas.

- Se considera que el **nivel A1** (**Acceso**) es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas.
- El **nivel A2** parece reflejar el nivel al que se refiere la especificación **Plataforma**. Es en este nivel donde se encuentra la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales, como, por ejemplo: *sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo.* Aquí también se van a encontrar descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social: la versión simplificada y reducida del conjunto total de especificaciones relativas a transacciones del nivel *Umbral* para los adultos que viven en el extranjero, como, por ejemplo: *es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos.*
- La siguiente banda representa la actuación en un grado elevado del nivel **Plataforma** (**A2+**). Lo que sobresale aquí es la participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones; por ejemplo: *puede iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas; comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo; sabe cómo hacerse entender e intercambia ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida diaria, siempre que el interlocutor colabore si se hace necesario; se comunica adecuadamente en temas básicos si pide ayuda para expresar lo que quiere decir; se enfrenta a situaciones cotidianas que tengan un contenido predecible, aunque generalmente tenga que corregir el mensaje y buscar algunas palabras; puede interactuar con relativa facilidad en situaciones estructuradas siempre que consiga ayuda, aunque la participación en debates abiertos sea bastante limitada*; además de una capacidad considerable para mantener monólogos; por ejemplo: *es capaz de expresar cómo se siente en términos sencillos; puede ofrecer una mayor descripción de aspectos habituales de su entorno, como, por ejemplo, personas, lugares, experiencias de trabajo o de estudio; es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; sabe explicar lo que le gusta o no le gusta respecto a algo; ofrece descripciones breves y básicas de hechos y actividades; es capaz de describir animales domésticos y posesiones; utiliza un lenguaje sencillo y des-*

criptivo para realizar afirmaciones breves sobre objetos y posesiones y para realizar comparaciones.

- El **nivel B1** refleja la especificación del nivel **Umbral** para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo: *generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos períodos de producción libre*. La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos, como, por ejemplo: *se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir.*
- El nivel **B1+** corresponde a un grado elevado del nivel **Umbral**. Las mismas dos características principales siguen presentes, con el añadido de varios descriptores que se centran en el intercambio de *cantidades* de información; por ejemplo: *es capaz de tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema; es capaz de proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe describirle a un médico sus síntomas), aunque esto lo hace con poca precisión; puede explicar el motivo de un problema; es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental, y contesta a preguntas que demanden detalles; es capaz de llevar a cabo una entrevista preparada, comprobando y confirmando información, aunque puede que tenga que pedir de vez en cuando que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa; sabe describir cómo se hace algo dando instrucciones detalladas; intercambia con cierta seguridad información factual acumulada sobre asuntos habituales y que no lo sean tanto, dentro de su especialidad.*
- El **nivel B2** representa un nuevo nivel superior a B1 *(Umbral)* que se encuentra a la misma distancia que A2 *(Plataforma)* respecto a B1. Pretende reflejar la especificación del nivel **Avanzado**. La metáfora supone que habiendo progresado lenta pero constantemente por la meseta intermedia, el alumno ve que ha llegado a alguna parte, que las cosas parecen distintas, que adquiere una perspectiva, que puede mirar alrededor de una forma nueva. Este concepto parece estar corroborado de forma considerable por los descriptores graduados para este nivel, descriptores que representan un avance con respecto al contenido existente hasta entonces. Por ejemplo, en el extremo inferior de la banda se resalta la capacidad de argumentar eficazmente: *es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones; sabe cómo construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista*

concreto; explica un problema y deja claro que su homólogo en una negociación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas; es capaz de tomar parte activa en debates informales dentro de contextos habituales comentando, aclarando su punto de vista, evaluando las alternativas propuestas, y planteando y contestando hipótesis. En segundo lugar y siguiendo en el mismo nivel, se encuentran otros dos puntos importantes. El primero supone desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social; por ejemplo: *conversa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar incluso en un entorno ruidoso; sabe cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra cuando le corresponde y terminar una conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia; utiliza frases hechas para ganar tiempo (por ejemplo, «Ésa es una pregunta de difícil respuesta») y sabe mantener el turno de palabra mientras prepara lo que va decir; su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar posibilitan una interacción habitual con hablantes nativos sin imponer tensión por ninguna de las dos partes; se adapta a los cambios de dirección, de estilo y de énfasis que se dan normalmente en una conversación; mantiene relaciones con los hablantes nativos sin divertirlos o irritarlos involuntariamente ni exigiéndoles que se comporten de forma distinta a como lo harían con un hablante nativo.* El segundo punto importante es un nuevo grado de consciencia de la lengua: *es capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos; toma nota de los errores frecuentes y realiza un seguimiento consciente del habla para localizarlos; en general, es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos; planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes.* En general, éste parece ser un nuevo umbral que tiene que cruzar el alumno.

- La siguiente banda –que representa la actuación en un alto grado del nivel **Avanzado** (**B2+**)– continúa centrándose en la argumentación, en el discurso de carácter social y en la consciencia de la lengua que aparece en B2 **(Avanzado)**. Sin embargo, el énfasis en la argumentación y en el discurso de carácter social también se puede interpretar como un nuevo énfasis en las destrezas del discurso. Este nuevo grado de competencia de discurso se muestra en las habilidades de conversación (estrategias de cooperación): *ofrece retroalimentación sobre afirmaciones y deducciones realizadas por otros hablantes y realiza un seguimiento de ellas para contribuir así al desarrollo del debate; sabe establecer con destreza una relación entre su propia contribución y la de los demás hablantes.* También, este grado de competencia guarda relación con la coherencia o con la cohesión: *utiliza cierto número de mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez frases y hacer que construyan un discurso claro y cohesionado; utiliza con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones existentes entre las diferentes ideas; es capaz de desarrollar un argumento de forma sistemática destacando adecuadamente sus aspectos más significativos y ofreciendo detalles relevantes sobre los que apoyarlo.* Por último, es en este nivel donde se encuentra una concentración de elementos sobre la negociación: *sabe cómo demandar cierta compensación haciendo uso de un lenguaje persuasivo y de argumentos sencillos, de tal modo que consiga satisfacer sus propósitos; indica con claridad los límites de una concesión.*
- El **nivel C1** se denomina **Dominio operativo eficaz**. Lo que parece caracterizar este nivel es un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio. Esto permite una comunicación fluida y espontánea, como se ilustra en los siguientes ejemplos: *se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; sólo un tema concep-*

tualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su discurso. Las destrezas de discurso que caracterizan la banda anterior siguen siendo evidentes en el nivel C1, con un énfasis en la mayor fluidez; por ejemplo: *es capaz de seleccionar, de entre un fluido repertorio de funciones del discurso, la frase más apropiada con la que iniciar sus comentarios con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo y mantenerlo mientras piensa; produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, y posee el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.*

- Aunque el **nivel C2** se ha denominado **Maestría**, no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes. Los descriptores graduados aquí incluyen: *es capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado; sabe cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta.*

Los niveles comunes de referencia se pueden presentar y utilizar en varios formatos distintos y en grados variados de profundidad. Pero la existencia de puntos comunes fijos de referencia ofrece transparencia y coherencia, una herramienta para la planificación futura y una base para el desarrollo posterior. La intención al proporcionar una serie concreta de descriptores ilustrativos, junto a criterios y procedimientos para el desarrollo posterior de los descriptores, es ayudar a quienes toman decisiones a que lleven a cabo las aplicaciones apropiadas para sus situaciones y necesidades.

3.7. Cómo leer las escalas de los descriptores ilustrativos

Los niveles utilizados son los seis niveles principales presentados en el capítulo 3: A1 (*Acceso*), A2 (*Plataforma*), B1 (*Umbral*), B2 (*Avanzado*), C1 (*Dominio operativo eficaz*) y C2 (*Maestría*). Los niveles de la parte media de la escala: *Plataforma, Umbral* y *Avanzado* a menudo tienen una subdivisión representada por una línea fina, como se mencionó anteriormente. Donde ocurra esto, los descriptores que están debajo de la línea fina representan el nivel de criterio que corresponde. Los descriptores colocados por encima de la línea definen un nivel de dominio de la lengua que es significativamente superior al representado por el nivel de criterio, pero no alcanzan el modelo del siguiente nivel. La base para esta distinción es la gradación empírica. Donde no existen subdivisiones de A2 (*Plataforma*), B1 (*Umbral*) o B2 (*Avanzado*), el descriptor representa el nivel de criterio. En esos casos no se encontró ninguna formulación que se pudiera colocar en medio de los dos niveles de criterio implicados.

Algunas personas prefieren leer una escala de descriptores desde los niveles inferiores a los superiores; otras personas prefieren hacer lo contrario. Por coherencia, todas las escalas están representadas con C2 (*Maestría*) en la parte superior, y A1 (*Acceso*) en la inferior.

Se supone que cada nivel subsume los niveles de la escala inferiores a él. Es decir, se considera que alguien que esté en el B1 (*Umbral*) también puede hacer todo lo que se afirma en A2 (*Plataforma*); es decir, que es mejor que quien esté en el A2 (*Plataforma*). Eso significa que las condiciones adjuntas a una actuación colocada en el nivel A2 (*Plataforma*) –por ejemplo, «siempre que el discurso sea claro, lento y articulado»– tendrán menos fuerza o no se podrán aplicar a una actuación del nivel B1 (*Umbral*).

No todos los elementos o los aspectos de un descriptor se repiten en el siguiente nivel. Eso quiere decir que las especificaciones de cada nivel describen de forma selectiva lo que se considera principal o nuevo en ese nivel. No repiten sistemáticamente todos los elementos mencionados en el nivel inferior con un pequeño cambio de formulación para indicar que aumenta la dificultad.

No todos los niveles se describen en todas las escalas. Resulta difícil extraer conclusiones de la ausencia de un área concreta en un nivel específico, ya que esto se podría deber a un motivo entre varios, o a una combinación de motivos:

- El área existe en este nivel: algunos descriptores estaban incluidos en el proyecto de investigación, pero se descartaron en el control de calidad.
- El área probablemente existe en este nivel: posiblemente los descriptores podrían ser escritos, pero no se han escrito.
- El área puede existir en este nivel, pero la formulación parece ser muy difícil o imposible.
- El área no existe o no es adecuada para este nivel. Aquí no se puede realizar una distinción.

Si los usuarios del *Marco de referencia* desean utilizar el banco de descriptores, tendrán que plantearse qué hacer con los vacíos que haya en los descriptores proporcionados. Puede ocurrir que mediante una elaboración posterior las lagunas se puedan completar con una explicación más completa del campo en cuestión o mediante la fusión de materiales procedentes del sistema del usuario. Por el contrario, algunas lagunas pueden permanecer por derecho propio. Podría darse el caso de que una categoría concreta no tuviera relevancia alguna en la parte superior o inferior de un conjunto de niveles. Por otra parte, la existencia de un vacío en la parte media de una escala podría indicar que no se puede formular con facilidad una distinción significativa.

3.8. Cómo utilizar las escalas de descriptores del grado de dominio de la lengua

Los niveles comunes de referencia ejemplificados en los cuadros 1, 2 y 3 constituyen una escala verbal de dominio de la lengua. En el anejo A se analizan los aspectos técnicos relativos al desarrollo de dicha escala. El capítulo 9, que se ocupa de la evaluación, describe las formas de utilizar la escala de los niveles comunes de referencia como recurso en relación con la evaluación del grado de domino de la lengua.

No obstante, un asunto muy importante a la hora de analizar las escalas de dominio de la lengua es la determinación precisa del propósito que persigue la escala y la adecuación de la formulación de los descriptores de la escala a ese propósito.

Se ha realizado una distinción funcional entre tres tipos de escalas de dominio de la lengua: (a) la escala centrada en el usuario, (b) la centrada en el examinador y (c) la centrada en el responsable de elaborar las pruebas (Alderson, 1991). Pueden surgir problemas cuando una escala diseñada para una función se utiliza para otra, a menos que la formulación demuestre ser adecuada.

a) Las ***escalas centradas en el usuario*** informan de los comportamientos típicos o probables de los alumnos en cualquier nivel específico. Los enunciados suelen hablar de ***lo que sabe hacer el alumno,*** y se expresan de forma positiva, incluso en niveles inferiores:

– Comprende un inglés sencillo cuando se habla despacio y con cuidado, y capta las ideas principales de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas. *Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993: Listening: Level 2*[2].

Aunque también se pueden expresar algunas limitaciones:

– Consigue comunicarse en tareas y situaciones sencillas y cotidianas. Con la ayuda de un diccionario, puede comprender mensajes escritos de forma sencilla, y sin diccionario, puede comprender lo esencial. Su dominio limitado de la lengua provoca frecuentes interrupciones y malentendidos en situaciones poco cotidianas. *Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2.*

Las escalas centradas en el usuario suelen ser globales, y ofrecen un descriptor por nivel. La escala finlandesa a la que nos hemos referido es de este tipo. El cuadro 1, que ya se ha presentado en este capítulo con el fin de introducir los niveles comunes de referencia, también ofrece a los usuarios un resumen de carácter global del dominio de la lengua representativo de cada nivel. Las escalas de usuarios también pueden informar de las cuatro destrezas, como ocurre en la escala de *Eurocentres* antes mencionada, pero la sencillez es una característica principal de las escalas que tienen esta finalidad.

b) Las ***escalas centradas en el examinador*** dirigen el proceso de evaluación. La característica de las especificaciones es que están expresadas en función de los aspectos de la calidad de la actuación esperada. Aquí se entiende que la evaluación es de carácter sumativo, y que se evalúa el dominio lingüístico en una actuación concreta. Dichas escalas se centran en ***el grado de rendimiento del alumno,*** es decir, en qué medida realiza bien o mal una determinada actuación, y a menudo se expresan de forma negativa incluso en niveles altos, sobre todo cuando la formulación está referida a la norma y en función de una nota de aprobado para un examen:

– Un discurso no cohesionado y las dudas frecuentes estorban la comunicación y ponen en tensión constantemente al alumno. *Certificate in Advanced English 1991, (University of Cambridge Local Examinations Syndicate), Paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1-2 (bottom of 4 bands).*

La formulación negativa, sin embargo, se puede evitar en gran medida si se utiliza un enfoque de desarrollo cualitativo en el que los informadores analizan y describen las características de muestras representativas de actuación.

Algunas escalas centradas en el examinador son escalas *globales* y ofrecen un descriptor por nivel. Otras, por el contrario, son escalas *analíticas,* centrándose en distintos aspectos de la actuación, como, por ejemplo, el alcance, la corrección, la fluidez, la pronunciación. El cuadro 3, ya presentado en este capítulo, es un ejemplo de escala *analítica* centrada en el examinador que está redactada en términos positivos y que se ha extraído de los descriptores ilustrativos del *Marco de referencia.*

Algunas escalas analíticas tienen un gran número de categorías para describir el grado de aprovechamiento. Se ha argumentado que dichos enfoques son menos apropiados para la evaluación porque a los examinadores les suele resultar difícil abordar más de 5 categorías. Por tanto, escalas analíticas como las del cuadro 3 se han descrito como ***centradas en el diagnóstico***, pues uno de sus fines es describir la posición actual, describir las categorías que corresponden a las necesidades que han de alcanzarse y proporcionar un diagnóstico de todo lo que se necesita para llegar a los objetivos previstos.

[2] Todas las escalas mencionadas en este anejo se analizan en profundidad con referencias completas en North, B. (1994): *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems.* Estrasburgo, Consejo de Europa CC-LANG (94) 24.

c) Las ***escalas centradas en el responsable de elaborar las pruebas*** orientan la elaboración de los exámenes y pruebas en niveles apropiados. La característica de las especificaciones es que se expresan en función de las tareas concretas de comunicación que se podría pedir a los alumnos que realizaran en los exámenes y pruebas. Estos tipos de escalas o listas de especificaciones también se centran en ***lo que sabe hacer el alumno***:

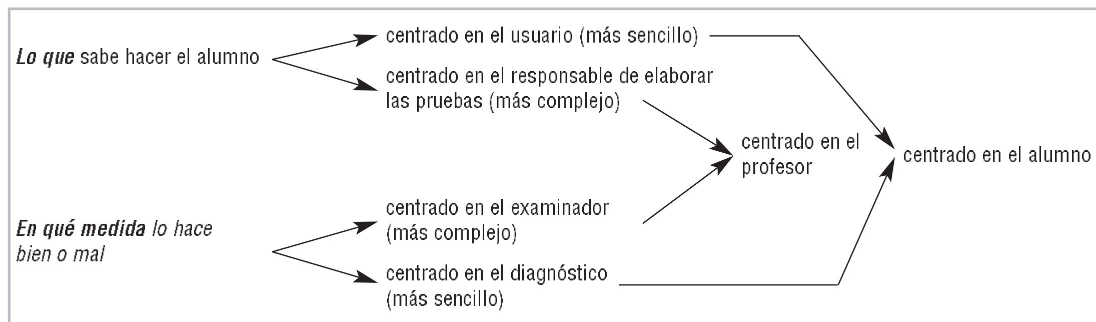
– Da información detallada sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios; describe aspectos de la vida diaria dentro de su entorno y conversa sobre ellas (por ejemplo, su barrio, las condiciones atmosféricas); describe su trabajo o actividad laboral presente, o la más reciente; se comunica de manera espontánea con colegas del trabajo o superiores inmediatos (por ejemplo, pregunta sobre el puesto de trabajo, plantea quejas sobre las condiciones laborales, las vacaciones, etc.); transmite mensajes sencillos por teléfono; da instrucciones para la realización de tareas sencillas de su vida diaria (por ejemplo, a los comerciantes). Utiliza con vacilación formas amables de pedir, que incluyen, por ejemplo, *podría* y *le importaría*. Puede a veces ofender con un comedimiento o una agresividad no intencionados o irritar mediante el exceso de deferencia cuando los hablantes nativos esperan una actitud despreocupada.
Australian Second Language Proficiency Ratings 1982; Speaking; Level 2: Examples of specific ESL tasks (one of three columns).

Este descriptor global se podría fraccionar en breves descriptores de las siguientes categorías: intercambio de información (ámbito personal; ámbito laboral), descripción, conversación, llamadas telefónicas, dirigir o dar instrucciones, sociocultural.

Por último, las listas o las escalas de descriptores utilizadas para la evaluación continua que realiza el profesor –o para la autoevaluación– funcionan mejor cuando los descriptores dicen no sólo *lo que* saben hacer los alumnos, sino también *en qué medida lo hacen bien o mal*. La falta de información adecuada respecto al grado de exigencia en la realización de las tareas por parte de los alumnos provocó problemas en versiones anteriores, tanto con los objetivos del *Currículo nacional inglés* como con los niveles del *Currículo australiano*. Parece que los profesores prefieren algunos pormenores relativos a las tareas del currículo (lo que enlaza con el enfoque centrado en el responsable de elaborar las pruebas) por un lado, y relativos a criterios cualitativos (lo que enlaza con el enfoque centrado en el diagnóstico) por otro lado. Los descriptores de autoevaluación serán también generalmente más eficaces si indican el grado de exigencia que se requiere para la realización de las tareas en distintos niveles.

Resumiendo: se puede considerar, por tanto, que las escalas del dominio de la lengua poseen una o más de las siguientes orientaciones:

Figura 6



Se puede considerar que todas estas orientaciones son adecuadas para un marco de referencia. Otra forma de considerar estas orientaciones consiste en decir que una escala centrada en el usuario es una versión menos pormenorizada de una escala centrada en el responsable de la elaboración de las pruebas, que pretende ofrecer una visión de conjunto. De igual forma, una escala centrada en el examinador es una versión menos detallada de una escala centrada en el diagnóstico, que ayuda al examinador a conseguir una visión de conjunto. Algunas escalas centradas en el usuario llevan este proceso de reducir los detalles para dar una visión de conjunto a su conclusión lógica y presentan una escala «global» que describe los logros característicos de cada nivel. En algunos casos no se ofrecen detalles (por ejemplo, en la escala finlandesa citada anteriormente). En otros casos se proporciona un perfil de números referidos a destrezas concretas (por ejemplo, *IELTS: International English Language Testing System*). En otros casos se ofrece una referencia o una visión de conjunto de una especificación más detallada (por ejemplo, *Eurocentres*). En todos estos casos, la perspectiva seguida es parecida a la de las presentaciones con hipertextos que se realizan en los ordenadores. Al usuario se le presenta una pirámide de información y puede obtener una visión de conjunto observando la capa superior de la jerarquía (de ahí lo de escala «global»). Los detalles se pueden encontrar bajando por las capas del sistema, pero lo que se contempla en cualquier punto está limitado a una o dos pantallas, u hojas de papel. De esta forma se puede presentar la complejidad sin saturar a los usuarios con detalles irrelevantes, o sin simplificar hasta la banalidad. Los detalles están ahí, por si son necesarios.

El hipertexto es una analogía muy útil a la hora de pensar en un sistema descriptivo. Es el método adoptado en la escala del *Marco ESU* (*English-Speaking Union*) con respecto a los exámenes de inglés como lengua extranjera. En las escalas presentadas en los capítulos 4 y 5, el enfoque está más desarrollado. Por ejemplo, en lo que se refiere a las actividades comunicativas, una escala para la *Interacción* es un compendio de subescalas de esta categoría.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con los objetivos de aprendizaje, los contenidos del programa, las orientaciones del profesor y las tareas de evaluación continua (centrado en el responsable de la elaboración de las pruebas).*
- *En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con un progresivo aumento de la consistencia de la evaluación, mediante criterios definidos por el grado de destreza (centrado en el examinador).*
- *En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con la presentación de informes de resultados a los empresarios, a otros sectores educativos, a los padres y a los propios alumnos (centrado en el usuario), proporcionando criterios definidos por el grado de destreza (centrado en el examinador).*
- *En qué medida su interés por los niveles de dominio se relaciona con la presentación de informes de resultados a empresarios, a otros sectores educativos, a los padres y a los propios alumnos (centrado en el usuario).*

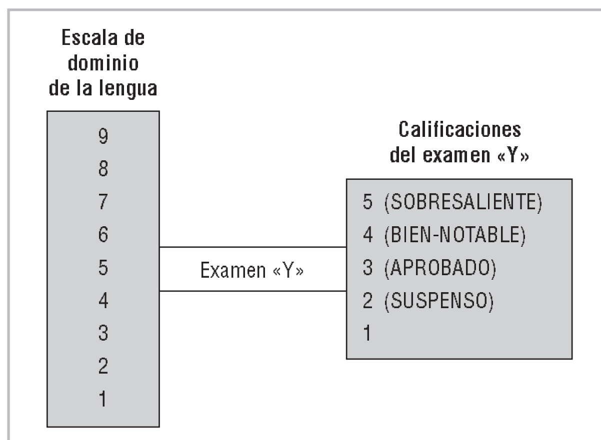
3.9. Los niveles de dominio de la lengua y las calificaciones

Por lo que respecta a la gradación, se puede establecer una distinción importante entre la definición de niveles de dominio de la lengua, como en una escala de niveles comunes de referencia, y la evaluación de grados de aprovechamiento en relación con un objetivo de un ni-

vel concreto. Una escala de dominio de la lengua, como los niveles comunes de referencia, define una serie de bandas ascendentes de dominio. Puede que cubra toda la franja conceptual del dominio que tiene el alumno, o puede que cubra sólo la franja de dominio en la que esté interesado el sector o la institución implicada. Ser evaluado como nivel B2 puede representar un gran logro para un alumno (evaluado como nivel B1 sólo dos meses antes), pero puede suponer un rendimiento mediocre para otro (ya evaluado como nivel B2 dos años antes).

Un objetivo concreto puede estar situado en un nivel determinado. En la figura 7, el examen «Y» pretende cubrir la banda de dominio de la lengua representada por los niveles 4 y 5 de la escala. Puede que haya otros exámenes dirigidos a distintos niveles, y la escala de dominio puede ser utilizada para contribuir a que la relación entre ellos sea transparente. Esta es la idea que subyace tras el proyecto del *Marco* de la *English-Speaking Union* (*ESU*) para los exámenes de inglés como lengua extranjera, y tras el esquema de ALTE para relacionar entre sí los exámenes de distintas lenguas europeas.

Figura 7



El grado de aprovechamiento en el examen «Y» puede ser evaluado en función de una escala de calificación, digamos que de 1 a 5, en la que un «3» es la nota que representa el aprobado. Dicha escala de calificación se puede utilizar para una evaluación directa de la actuación en exámenes puntuados subjetivamente –habitualmente, para la expresión oral y la escrita–, y se puede utilizar para informar del resultado del examen. El examen «Y» puede formar parte de un conjunto de exámenes «X», «Y» y «Z». Cada examen puede que tenga una escala de calificación parecida. Pero resulta evidente que una calificación de 4 en el examen «X» no significa lo mismo que una calificación de 4 en el examen «Y» en cuanto al dominio de la lengua.

Por otra parte, si los exámenes «X», «Y» y «Z» se han situado en una escala común de dominio de la lengua, entonces debería ser posible, durante un tiempo, establecer la relación entre las calificaciones de un examen de la serie con las calificaciones de los otros exámenes. Esto se puede conseguir a través de un proceso de recogida de opiniones de expertos, el análisis de las especificaciones, la comparación de muestras oficiales y la gradación de los resultados de los alumnos examinados.

De esta manera es posible establecer la relación entre calificaciones de exámenes y niveles de dominio de la lengua, porque los exámenes tienen, por definición, un determinado nivel

de exigencia y un grupo de examinadores preparados capaces de interpretar tal nivel. Es necesario conseguir que los niveles comunes sean explícitos y transparentes, proporcionar ejemplos que hagan operativos tales niveles y después someterlos a una gradación.

La evaluación del grado de aprovechamiento en las escuelas de muchos países se hace a través de calificaciones (*notes, Noten*), a veces de 1 a 6, siendo el 4 el aprobado, la norma o la calificación satisfactoria. Los profesores de estos contextos hacen suyo el significado de estas variadas calificaciones, pero raramente las definen. El carácter de la relación existente entre las calificaciones que da el profesor y los niveles de dominio de la lengua es en principio el mismo que hay entre las calificaciones de los exámenes y los niveles de dominio. Pero el asunto se complica con el hecho de que hay muchísimos modelos implicados. Esto es debido a que, aparte de la cuestión de la forma de evaluar utilizada y del grado de interpretación común de las calificaciones por parte de los profesores de cada uno de los contextos, cada curso escolar de cada tipo de centro de cada región que tenga un sistema educativo diferente constituirá, naturalmente, un modelo distinto. Un «4» al final del cuarto año evidentemente no significa lo mismo que un «4» al final del tercer año en el mismo instituto. Ni un «4» al final del cuarto año será lo mismo en dos tipos diferentes de instituto.

No obstante, resulta posible establecer una relación aproximada entre la serie de modelos utilizados en un sector particular y los niveles de dominio de la lengua. Esto se puede conseguir mediante un proceso acumulativo empleando técnicas como las siguientes. Se pueden proporcionar definiciones de niveles de exigencia para diferentes grados de logro del mismo objetivo. Se puede pedir a los profesores que describan los niveles de logro en una escala o «parrilla» existente de dominio de la lengua como los cuadros 1 y 2. Se pueden recoger muestras representativas de actuación para graduarlas respecto a una escala en sesiones conjuntas de evaluación. Se puede pedir a los profesores que pongan las calificaciones a estas muestras recogidas en vídeos, tal y como lo hacen normalmente con sus alumnos.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, considerar:*

- *En qué medida les preocupa establecer una serie de niveles descriptivos para registrar el progreso del dominio de la lengua dentro de su propio sistema.*
- *En qué medida les preocupa proporcionar criterios transparentes para calificar el nivel de logro de los objetivos establecidos para un nivel determinado de dominio de la lengua, bien mediante un examen o bien mediante la evaluación de los profesores.*
- *En qué medida les preocupa el desarrollo de un marco común que establezca relaciones coherentes entre una serie de sectores educativos, niveles de dominio de la lengua y tipos de evaluación dentro de su propio sistema.*

4 El uso de la lengua y el usuario o alumno

Después de los tres primeros capítulos, que son de carácter introductorio y explicativo, los capítulos 4 y 5 presentan un esquema bastante detallado de categorías para la descripción del uso de la lengua y de su usuario. De acuerdo con el enfoque adoptado, orientado a la acción, se parte de la base de que el alumno o estudiante va a convertirse en usuario de la lengua. En este sentido, el mismo esquema de categorías se aplicará tanto al alumno como al usuario de la lengua. Hay que hacer, sin embargo, una matización importante: el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en ***plurilingüe*** y desarrolla una ***interculturalidad***. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas. Naturalmente, hay un lugar para estas actividades (4.4.4) y competencias (5.1.1.3, 5.1.2.2 y 5.1.4), que diferencian al estudiante de la lengua del hablante nativo monolingüe.

Cuadros de preguntas. Los lectores verán que, de ahora en adelante, cada sección va seguida por un cuadro en el que se invita al usuario del *Marco de referencia* a «*tener presente y, en su caso, determinar*» las respuestas a una o a más preguntas que aparecen a continuación. Las alternativas de la frase «*qué tendrá que hacer el alumno, cómo se le capacitará para ello, qué se le exigirá al respecto*» se relacionan con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, respectivamente. El contenido del cuadro se enuncia como una invitación más que como una instrucción, con el fin de enfatizar el carácter no prescriptivo del *Marco de referencia*. Si el usuario piensa que toda un área no tiene interés, no hay por qué considerar de forma detallada cada sección de esa área. En la mayoría de los casos, sin embargo, se espera que el usuario del *Marco* reflexione sobre la cuestión planteada en cada cuadro y tome una decisión en el sentido que desee. Si la decisión tomada es importante, puede ser formulada utilizando las categorías y los ejemplos que se ofrecen, complementados, si se considera necesario, para la finalidad concreta.

El análisis del uso de la lengua y del usuario que contiene el capítulo 4 resulta fundamental para utilizar el *Marco de referencia*, pues ofrece una estructura de parámetros y categorías que debería permitir a todos los implicados en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de idiomas considerar y exponer, en términos concretos y en el grado de profundidad que deseen, lo que esperan que los alumnos puedan llegar a hacer mediante el uso de la lengua, así como lo que deberían saber para ser capaces de desenvolverse. Su finalidad es ser integrador, pero en nada exhaustivo. Los responsables del diseño de cursos, los autores de manuales, los profesores y los examinadores tendrán que tomar decisiones muy pormenorizadas

y concretas respecto al contenido de los textos, los ejercicios, las actividades, las pruebas, etc. Este proceso no se puede reducir simplemente a elegir de un menú predeterminado. Ese nivel de decisión puede y debe estar en manos de los profesionales implicados, que cuentan con sus valoraciones y su creatividad. No obstante, deberían ver aquí representados todos los aspectos importantes del uso de la lengua y de la competencia que tienen que tener en cuenta. De este modo, la estructura general del capítulo 4 resulta ser una lista que puede consultarse en el «Índice general». Se recomienda a los usuarios que se familiaricen con esta estructura general y que acudan a ella cuando se hagan preguntas como las siguientes:

- ¿Puedo predecir los ámbitos en que intervendrán mis alumnos y las situaciones que tendrán que abordar? Si es así, ¿qué papeles tendrán que desempeñar?
- ¿Con qué tipo de personas tendrán que tratar?
- ¿Cuáles serán sus relaciones personales y profesionales y en qué marcos institucionales se desarrollarán?
- ¿A qué objetos tendrán que referirse?
- ¿Qué tareas tendrán que realizar?
- ¿En torno a qué temas tendrán que desenvolverse?
- ¿Tendrán que hablar o sólo comprender lo que escuchan y leen?
- ¿Qué escucharán o leerán?
- ¿Bajo qué condiciones tendrán que actuar?
- ¿A qué conocimiento del mundo o de otra cultura tendrán que recurrir?
- ¿Qué destrezas tendrán que haber desarrollado? ¿Cómo pueden seguir siendo ellos mismos sin ser malinterpretados?
- ¿De cuánto de esto me puedo responsabilizar?
- Si no puedo predecir las situaciones en que los usuarios utilizarán la lengua, ¿cómo puedo prepararlos bien para que usen la lengua de forma comunicativa sin entrenarlos en exceso en situaciones que puede que nunca surjan?
- ¿Qué puedo ofrecerles que sea de valor duradero en cualquiera de las diferentes orientaciones que puedan dar a sus carreras?
- ¿Cómo puede contribuir mejor el aprendizaje de la lengua a su desarrollo personal y cultural como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y pluralista?

Evidentemente, el *Marco de referencia* no puede responder a estas preguntas. De hecho, y precisamente porque las respuestas dependen totalmente de una apreciación completa de la situación de enseñanza y aprendizaje, y sobre todo de las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos y de otras partes implicadas, resulta necesaria la diversificación de las propuestas. La función de los siguientes capítulos es articular el problema de tal forma que los asuntos sean considerados y, si es necesario, debatidos de forma racional y transparente, y que las decisiones sean comunicadas a todos los afectados de manera clara y concreta.

Siempre que sea posible, al final de cada sección se hace referencia a lecturas apropiadas de la «Bibliografía general».

4.1. El contexto del uso de la lengua

Hace ya tiempo que se reconoce que el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza. En este sentido, la lengua no es un instrumento neutral de

pensamiento como, por ejemplo, las matemáticas. La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación. Por tanto, la primera sección del capítulo 4 se dedica a distintos aspectos del contexto.

4.1.1. Ámbitos

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ***ámbitos*** (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen. Los usuarios tienen que tener en cuenta los efectos que para la motivación supone la elección de ámbitos que sean adecuados para el presente en relación con su utilidad futura. Por ejemplo, puede que a los niños se les motive mejor con una concentración en sus actuales áreas de interés, pero entonces puede que se encuentren mal preparados para comunicarse posteriormente en un entorno de adultos. En la educación de adultos, pueden surgir conflictos de interés entre empresarios que financien cursos –y que deseen una mayor atención al ámbito profesional– y alumnos que puedan estar más interesados en desarrollar las relaciones personales.

Existe un número indeterminado de ámbitos posibles, pues cualquier esfera de actividad o área de interés que se pueda definir puede constituir el ámbito de interés de un usuario particular o de un curso concreto. Teniendo en cuenta los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas, puede resultar útil distinguir al menos los siguientes:

– el ámbito **personal,** que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos, y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etcétera;
– el ámbito **público,** que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;
– el ámbito **profesional,** que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión;
– el ámbito **educativo,** en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje; sobre todo (pero no necesariamente), dentro de una institución educativa.

Debe destacarse que en muchas situaciones puede entrar en juego más de un ámbito. Para un profesor, los ámbitos profesional y educativo se solapan. El ámbito público, con las interacciones y transacciones sociales y administrativas, así como con los contactos con los medios de comunicación, se solapa con los demás ámbitos. Tanto en el ámbito educativo como en el profesional, muchas interacciones y actividades de la lengua corresponden al funcionamiento social que es normal en un grupo y no reflejan una conexión con tareas profesionales o de aprendizaje; del mismo modo, el ámbito personal no se debería considerar de ninguna manera como una esfera aparte (por la penetración de los medios de comunicación en la vida personal y familiar, la distribución de distintos documentos «públicos» en buzones «privados», la publicidad, los textos públicos en el embalaje de productos utilizados en la vida privada, etc.).

Por el contrario, el ámbito personal individualiza o personaliza las acciones de otros ámbitos. Sin dejar de ser agentes sociales, las personas implicadas se sitúan como individuos; un in-

forme técnico, una presentación en clase, una compra realizada pueden permitir –afortunadamente– que una «personalidad» se exprese no sólo en relación con el ámbito profesional, educativo o público del que, en un tiempo y lugar concretos, forme parte su actividad lingüística.

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
>
> – *En qué ámbitos tendrá que intervenir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.1.2. Situaciones

En cada ámbito, las situaciones externas que surgen pueden ser descritas en función de:

– el lugar y los momentos en que ocurren;
– las instituciones u organizaciones: la estructura y los procedimientos de los que controlan gran parte de lo que normalmente puede ocurrir;
– las personas implicadas; sobre todo, según la relevancia de sus papeles sociales en relación con el usuario o alumno;
– los objetos (animados e inanimados) del entorno;
– los acontecimientos que tienen lugar;
– las intervenciones realizadas por las personas implicadas;
– los textos que se encuentran dentro de esa situación.

El cuadro 5 (págs. 52 y 53) ofrece algunos ejemplos de estas categorías situacionales, clasificadas según los ámbitos, que se dan, probablemente, en casi todos los países europeos. El cuadro, que es simplemente ilustrativo, se puede usar como sugerencia, y no pretende ser exhaustivo. En concreto, no puede tener en cuenta los aspectos dinámicos de las situaciones interactivas, en las que los participantes identifican las características destacadas de la situación conforme esta se desarrolla y se preocupan más de cambiar que de describir. En las secciones 4.1.4 y 4.1.5 se tratan más a fondo las relaciones entre interlocutores en actos de comunicación. Respecto a la estructura interna de la interacción comunicativa, véase la sección 5.2.3.2. Respecto a los aspectos socioculturales, véase la sección 5.1.1.2; para las estrategias del usuario, véase la sección 4.4.

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
>
> – *Las situaciones que el alumno tendrá que abordar, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
> – *Los lugares, las instituciones u organizaciones, las personas, los objetos, los acontecimientos y las acciones con los que se relacionará el alumno.*

4.1.3. Condiciones y restricciones

Las condiciones externas en las que se da la comunicación imponen distintas restricciones en el usuario o alumno y en sus interlocutores.

- Condiciones físicas:
  a) para el habla:
    – claridad de pronunciación;
    – ruido ambiental (trenes, aviones, obras, etc.);
    – interferencias (calle abarrotada, mercados, *pubs*, fiestas, discotecas, etc.);

  - distorsiones (malas condiciones de las líneas telefónicas, de la radio y de los sistemas de megafonía);
  - condiciones atmosféricas (viento, frío extremo, etc.);
- b) para la escritura:
  - impresión de mala calidad;
  - mala letra;
  - iluminación deficiente, etc.
- Condiciones sociales:
  - número de interlocutores y grado de familiaridad entre ellos;
  - estatus de los participantes (poder y solidaridad, etc.);
  - presencia o ausencia de público o de observadores;
  - naturaleza de las relaciones interpersonales de los participantes (por ejemplo, simpatía/hostilidad, cooperación).
- Presiones de tiempo:
  - diferentes presiones para el hablante y el oyente (tiempo real) y el que escribe, o lector (más flexible);
  - tiempo de preparación para discursos, informes, etc. (por ejemplo, improvisado, rutinario o preparado de antemano);
  - limitaciones del tiempo disponible (por diversas causas: normas, coste, asistencia a actos y compromisos adquiridos, etc.) para turnos de palabra e intervenciones.
- Otras presiones:
  - económicas, de ansiedad (por ejemplo, en exámenes), etc.

La capacidad de todos los hablantes, especialmente de los alumnos, de poner en acción su competencia comunicativa depende en gran medida de las condiciones físicas en que tiene lugar la comunicación. La comprensión del discurso se dificulta por el ruido, las interferencias y las distorsiones. La capacidad de funcionar con eficacia y fiabilidad bajo condiciones difíciles puede tener una importancia crucial, por ejemplo, para los pilotos de líneas aéreas que reciben instrucciones de aterrizaje, donde no se admite margen de error. Los que aprenden a realizar declaraciones públicas en lenguas extranjeras tienen que utilizar una pronunciación especialmente clara, repetir palabras clave, etc. para asegurar la comprensión. Los laboratorios de idiomas han empleado a menudo cintas copiadas de otras copias en las que el ruido y las distorsiones se encuentran en niveles que serían rechazados por inaceptables en un medio visual y que dificultan seriamente el aprendizaje de la lengua.

Hay que asegurarse de que todas las personas que se examinan de comprensión oral disfruten de las mismas condiciones. Consideraciones parecidas se pueden aplicar, *mutatis mutandis*, a la comprensión y la expresión escritas. Los profesores y los examinadores también tienen que ser conscientes del efecto que producen las condiciones sociales y las presiones del tiempo en el proceso de aprendizaje, y en la interacción en el aula, y su efecto en la competencia de un alumno y en su capacidad de actuar en un momento dado.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Cómo afectarán a lo que se pida al alumno las condiciones en que el alumno tendrá que comunicarse.*
- *Cómo afectarán a lo que se pida al alumno el número y el carácter de los interlocutores.*
- *Bajo qué presión de tiempo tendrá que intervenir el alumno.*

Cuadro 5. Contexto externo de uso: categorías descriptivas

ÁMBITOS	LUGARES	INSTITUCIONES	PERSONAS	OBJETOS
Personal	Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín). Habitación en un hostal, en un hotel; el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales.	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, amigos íntimos, conocidos.	Mobiliario, decoración. Ropa. Electrodomésticos. Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal. Objetos de arte, libros. Animales de compañía o salvajes. Árboles, plantas, jardines, estanques. Enseres de la casa. Bolsos. Equipamiento deportivo y de ocio.
Público	Espacios públicos: calle, plaza, parque. Transporte público. Tiendas, mercados y supermercados. Hospitales, consultas, ambulatorios. Estadios y campos deportivos. Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio. Restaurantes, bares, hoteles. Iglesias.	Autoridades. Instituciones políticas. La justicia. La salud pública. Asociaciones diversas, ONG, partidos políticos, instituciones religiosas.	Ciudadanos. Funcionarios. Empleados de comercios. Policía, ejército, personal de seguridad. Conductores, revisores. Pasajeros. Jugadores, aficionados, espectadores. Actores, público. Camareros, recepcionistas. Sacerdotes y religiosos.	Dinero, monedero, cartera. Formularios o documentos oficiales. Mercancías. Armas. Mochilas, maletas, maletines. Material deportivo. Programas. Comidas, bebidas, tapas. Pasaportes, permisos.
Profesional	Oficinas. Fábricas. Talleres. Puertos, estaciones ferroviarias, aeropuertos. Granjas. Almacenes, tiendas. Empresas de servicios. Hoteles. Establecimientos públicos.	Empresas multinacionales. Pequeña y mediana empresa. Sindicatos.	Empresarios. Empleados. Directivos. Colegas. Subordinados. Compañeros de trabajo. Clientes. Recepcionistas, secretarias. Personal de mantenimiento.	Material de oficina. Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía.
Educativo	Escuelas: vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, pasillos. Facultades. Universidades. Salas de conferencias y seminarios. Asociaciones de estudiantes. Colegios mayores. Laboratorios. Comedor universitario.	Escuelas y colegios. Facultades. Universidades. Colegios profesionales. Asociaciones profesionales. Centros de formación continua.	Profesores titulares, personal docente, educadores, profesores asociados. Padres. Compañeros de clase. Catedráticos, lectores. Estudiantes. Bibliotecarios, personal de laboratorio, del comedor, personal de limpieza. Porteros, secretarios, bedeles.	Material escolar, uniformes, ropa de deporte. Alimentos. Material audiovisual. Pizarra y tiza. Ordenadores. Mochilas y carteras.

ACONTECIMIENTOS	ACCIONES	TEXTOS
Acontecimientos familiares. Encuentros. Incidentes, accidentes. Fenómenos naturales. Fiestas, visitas. Paseos a pie, en bicicleta, en moto, en coche. Vacaciones, excursiones. Acontecimientos deportivos.	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse). Bricolaje, jardinería. Lectura, radio y televisión. Actividades de ocio. Aficiones. Juegos y deportes.	Teletexto. Garantías e instrucciones. Recetas. Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios. Cartas personales. Textos hablados retransmitidos y grabados.
Incidentes, accidentes. Enfermedades. Reuniones públicas. Pleitos, juicios en tribunales. Disturbios en la vía pública, multas, arrestos. Partidos de fútbol, concursos. Espectáculos. Bodas, funerales.	Compras y utilización de servicios públicos. Utilización de servicios médicos. Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión. Diversión, actividades de ocio. Oficios religiosos.	Avisos públicos. Etiquetados y embalajes. Folletos, pintadas. Billetes, horarios. Letreros, regulaciones. Programas. Contratos. Menús. Textos sagrados, sermones, himnos.
Reuniones. Entrevistas. Recepciones. Congresos, ferias comerciales, Consultorías. Rebajas de temporada. Accidentes de trabajo. Conflictos laborales.	Administración empresarial. Dirección industrial. Operaciones de producción. Procedimientos administrativos. Transporte de mercancías. Operaciones comerciales, compraventa, marketing. Operaciones informatizadas. Mantenimiento de oficinas.	Cartas de negocios. Informes. Señalización de seguridad. Manuales de instrucciones. Regulaciones. Material publicitario. Etiquetados y embalajes. Descripción de puestos de trabajo. Tarjetas de visita. Señalización.
Inicio de curso. Matriculación. Semana blanca, puentes. Visitas e intercambios. Reuniones con los padres. Acontecimientos deportivos, partidos. Problemas de disciplina.	Asambleas. Lecciones. Juegos. Recreos. Asociaciones y sociedades. Conferencias, redacciones. Trabajo de laboratorio. Trabajo de biblioteca. Seminarios y tutorías. Deberes. Debates y discusiones.	Textos auténticos (como los anteriores), libros de texto, guías, libros de consulta. Texto en la pizarra, textos impresos, texto en pantalla de ordenador, videotexto. Cuadernos de ejercicios. Artículos de periódico. Sumarios, resúmenes. Diccionarios.

4.1.4. El contexto mental del usuario o alumno

El contexto externo está organizado de forma claramente independiente del individuo. Esta organización, que es enormemente rica, proporciona una articulación muy sutil del mundo, que se refleja íntimamente en la lengua de la comunidad en cuestión y que adquieren los hablantes en el transcurso de su maduración, educación y experiencia, al menos en la medida en que les resulta relevante. Como un factor más de participación en un acto comunicativo, debemos distinguir, sin embargo, entre este contexto externo, que es demasiado rico para actuar sobre él o incluso percibirlo en toda su complejidad, y el contexto mental del usuario o alumno. El contexto externo es filtrado e interpretado a través de los siguientes elementos del usuario:

– el aparato perceptivo;
– los mecanismos de atención;
– la experiencia a largo plazo, que afecta a la memoria, a las asociaciones y a las connotaciones;
– la clasificación práctica de los objetos, los acontecimientos, etc.;
– la categorización lingüística.

Estos factores influyen en la *percepción* que tiene el alumno del contexto. El grado en que la percepción del contexto exterior provee el contexto mental para el acto de comunicación es determinado por consideraciones sobre la relevancia a la luz de los siguientes factores del usuario:

– *las intenciones* al iniciar la comunicación;
– *la línea de pensamiento*: el flujo de pensamientos, ideas, sentimientos, sensaciones, impresiones, etc. a los que se presta atención conscientemente;
– *las expectativas* en función de la experiencia previa;
– *la reflexión*: la intervención de los procesos de pensamiento sobre la experiencia (por ejemplo: la deducción y la inducción);
– las necesidades, los impulsos, las motivaciones, los intereses, que provocan la decisión de actuar;
– *las condiciones y las restricciones* que limitan y controlan las elecciones de acción;
– *el estado de ánimo* (fatiga, excitación, etc.), la salud y las cualidades personales (véase la sección 5.1.3).

De esta forma, el contexto mental no se limita a reducir el contenido de la información que posee el contexto externo inmediatamente observable. La línea de pensamiento puede estar enormemente influida por la memoria, por los conocimientos almacenados, por la imaginación y por otros procesos cognitivos (y emotivos) internos. En ese caso, la lengua producida está sólo ligeramente relacionada con el contexto externo observable. Pensemos, por ejemplo, en alguien que se examine en una sala que no tiene características específicas distintivas, o en un matemático o un poeta en su estudio.

Las condiciones y las restricciones externas son también importantes principalmente en tanto el usuario o alumno reconoce, acepta y se acomoda a ellas (o no consigue hacerlo). Esto depende en gran parte de la interpretación que de la situación hace el individuo en función de sus competencias generales (véase la sección 5.1), como son, por ejemplo, los conocimientos previos, los valores y las creencias.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué apreciaciones se hacen sobre la capacidad que tiene el alumno para observar e identificar las características relevantes de los contextos externos de comunicación.*
- *Cómo se relacionan las actividades comunicativas y de aprendizaje con los impulsos, las motivaciones y los intereses del alumno.*
- *Hasta qué punto se pide al alumno que reflexione sobre la experiencia.*
- *De qué formas condicionan y restringen la comunicación las características mentales del alumno.*

4.1.5. El contexto mental del interlocutor

En un acto comunicativo también tenemos que considerar al interlocutor del usuario. La necesidad de comunicarse presupone un «vacío de comunicación» que, no obstante, se puede franquear debido a la superposición o a la congruencia parcial que existe entre el contexto mental del usuario concreto y el contexto mental del interlocutor o interlocutores.

En una interacción cara a cara, el usuario y los interlocutores comparten el mismo contexto externo (salvo –y esto es crucial– por la presencia de los otros), pero por los motivos expuestos anteriormente su observación e interpretación del contexto difiere. El efecto –y a menudo toda la función o parte de ella– de un acto comunicativo supone incrementar el área de congruencia de la comprensión de la situación en interés de una comunicación eficaz con el fin de cumplir los propósitos de los participantes. Aunque puede que se trate de una cuestión de intercambio de información factual, más difícil de superar resultan las diferencias de valores y creencias, de normas de cortesía, de expectativas sociales, etc., en función de las cuales las partes interpretan la interacción, a menos que hayan adquirido la consciencia intercultural adecuada.

Los interlocutores pueden estar sujetos a condiciones y restricciones parcial o totalmente distintas de las del usuario o alumno, y reaccionar a ellas de forma diferente. Por ejemplo, un empleado que utiliza un sistema de megafonía puede que no sea consciente de lo pobre que es su expresión. Una persona que tenga una conversación telefónica puede que deba matar el tiempo mientras la otra tiene un cliente a la espera, etc. Estas diferencias influyen enormemente en las presiones que recibe el usuario.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Hasta qué punto tendrán que acomodarse los alumnos al contexto mental de su interlocutor.*
- *Cómo se puede preparar a los alumnos para que hagan los ajustes necesarios.*

4.2. Temas de comunicación

Dentro de los distintos ámbitos podemos considerar los *temas*, que son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de atención de los actos comunicativos concretos. Las categorías temáticas se pueden clasificar de muchas formas distintas. Una buena clasificación en temas, subtemas y «nociones específicas» es la presentada en el capítulo 7 de *Threshold Level 1990*:

- Identificación personal.
- Vivienda, hogar y entorno.

– Vida cotidiana.
– Tiempo libre y ocio.
– Viajes.
– Relaciones con otras personas.
– Salud y cuidado corporal.
– Educación.
– Compras.
– Comidas y bebidas.
– Servicios públicos.
– Lugares.
– Lengua extranjera.
– Condiciones atmosféricas.

En cada una de estas áreas temáticas se establecen subcategorías. Por ejemplo, el tema «Tiempo libre y ocio» está subdividido de la forma siguiente:

– Ocio.
– Aficiones e intereses.
– Radio y televisión.
– Cine, teatro, conciertos, etc.
– Exposiciones, museos, etc.
– Actividades intelectuales y artísticas.
– Deportes.
– Prensa.

Para cada subtema se establecen «nociones específicas». En este sentido, las categorías representadas en el cuadro 5, que suponen los lugares, las instituciones, etc. que se van a tratar, son especialmente importantes. Por ejemplo, bajo el epígrafe «Deportes», *Threshold Level 1990* especifica lo siguiente:

– Lugares: campo, terreno, estadio.
– Instituciones y organizaciones: deporte, equipo, club.
– Personas: jugador.
– Objetos: tarjetas, pelota.
– Acontecimientos: carrera, juego.
– Acciones: ver, jugar al (+ nombre del deporte), echar una carrera, ganar, perder, empatar.

Evidentemente, esta selección y organización concreta de temas, subtemas y «nociones específicas» no es definitiva; es el resultado de las decisiones de los autores en función de la evaluación que realizan de las necesidades comunicativas de los alumnos concretos. Se ve que los temas expuestos se relacionan principalmente con los ámbitos personal y público, que es lo apropiado para visitantes temporales que no es probable que se introduzcan en la vida profesional y educativa del país. Algunos temas (por ejemplo, los del «Tiempo libre y ocio») pertenecen en parte al ámbito personal y en parte al ámbito público. Los usuarios del *Marco de referencia*, incluyendo, siempre que sea posible, a los alumnos, tomarán, desde luego, sus propias decisiones basándose en la evaluación que hagan de las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos dentro del ámbito o ámbitos relevantes en los que estén implicados. Por ejemplo, el aprendizaje de lenguas orientado al mundo profesional puede desarrollar temas dentro del área profesional que sean adecuados para los alumnos en cuestión.

Los alumnos de los últimos cursos de secundaria pueden explorar temas científicos, tecnológicos, económicos, etc. con cierta profundidad. El uso de una lengua extranjera como medio de enseñanza supondrá necesariamente preocuparse del contenido temático del área que se trate.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *En qué temas tendrá que desenvolverse el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *En qué subtemas se desenvolverá con respecto a cada tema.*
- *Qué nociones específicas relativas a lugares, instituciones u organizaciones, personas, objetos, acontecimientos e intervenciones tendrá que utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.3. Tareas y propósitos comunicativos

Los actos de comunicación con uno o más interlocutores los realiza generalmente el usuario de la lengua con el fin de satisfacer sus necesidades en una situación dada. En el ámbito personal, la intención puede ser la de entretener a un visitante mediante el intercambio de información relativa a la familia, los amigos, lo que le gusta o lo que no le gusta, la comparación de experiencias y actitudes, etc. En el ámbito público, la intención suele ser la de realizar transacciones tales como comprar ropa de buena calidad a un precio razonable. En el ámbito profesional, la intención puede ser la de comprender nuevas regulaciones y sus consecuencias para los clientes. En el ámbito educativo, la de contribuir a un juego de roles o a un seminario, o la de escribir un artículo sobe un tema especializado para un congreso o una publicación, etc.

Con el transcurso de los años, el análisis de las necesidades y el examen detenido de la lengua han producido una extensa bibliografía relativa a las tareas de uso de la lengua que un alumno debe estar capacitado para realizar o que a un alumno se le deben exigir a la hora de enfrentarse a las exigencias de las situaciones que surgen en los distintos ámbitos. Entre otros muchos, pueden ser útiles los siguientes ejemplos de tareas dentro del ámbito profesional extraídas de *Threshold Level 1990* (capítulo 2, sección 1.12).

La comunicación en el trabajo

Como residentes temporales, los alumnos deberían saber lo siguiente:

- buscar permisos de trabajo, etc. del modo más adecuado;
- preguntar (por ejemplo, a agencias de empleo) sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo (por ejemplo, descripción del puesto de trabajo, salario, normas del trabajo, tiempo libre y vacaciones, duración del contrato);
- leer anuncios de puestos de trabajo;
- escribir cartas de solicitud de trabajo y asistir a entrevistas ofreciendo información escrita o hablada sobre datos, titulaciones y experiencia de carácter personal, y contestando a preguntas referidas a ello;
- comprender y seguir los procedimientos para los contratos;
- comprender y plantear preguntas relativas a las tareas que hay que realizar al comenzar un trabajo;

– comprender las regulaciones y las instrucciones de seguridad;
– informar de un accidente y realizar una reclamación a la compañía de seguros;
– hacer uso de las prestaciones de la asistencia social;
– comunicarse adecuadamente con los superiores, los colegas y los subordinados;
– participar en la vida social de la empresa o institución (por ejemplo, en el bar, en los deportes y en las asociaciones, etc.).

Como miembro de la comunidad anfitriona, un alumno debería saber ayudar a un hablante de inglés (nativo o no) a realizar las tareas de esta lista.

La sección 1 del capítulo 7 de *Threshold Level 1990* ofrece ejemplos de tareas relativas al ámbito *personal*.

Identificación personal

Los alumnos saben decir quiénes son, deletrear su nombre, decir su dirección, su número de teléfono, decir cuándo y dónde nacieron, expresar su edad, su sexo, su estado civil y su nacionalidad, decir de dónde son, a lo que se dedican, describir a su familia, decir cuál es su religión –si la tienen–, expresar lo que les gusta y lo que no les gusta, decir cómo son otras personas; preguntar a otras personas una información similar, y comprenderla si se la ofrecen.

A los profesionales (profesores, autores de cursos, examinadores, responsables de la elaboración de currículos, etc.) y a los usuarios (padres, directores de centros educativos, empresarios, etc.), así como a los mismos alumnos, estas especificaciones muy concretas de tareas les han resultado muy significativas y motivadoras como objetivos de aprendizaje. Las tareas son, sin embargo, enormemente numerosas; a un marco general le resulta imposible especificar de forma exhaustiva todas las tareas comunicativas que pueden necesitarse en las situaciones de la vida real. Corresponde a los profesionales reflexionar sobre las necesidades comunicativas de los alumnos de los que son responsables y, después, utilizando adecuadamente los recursos completos del *Marco de referencia* como modelo (por ejemplo, como se detalla en el capítulo 7), especificar las tareas comunicativas en las que sus alumnos deben aprender a desenvolverse. También se debería procurar que los alumnos reflexionaran sobre sus necesidades comunicativas como un aspecto más de su propia reflexión y de su independencia.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Las tareas comunicativas en los ámbitos personal, público, profesional y educativo que el alumno tendrá que aprender a realizar, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
– *La evaluación de las necesidades del alumno en que se basa la selección de las tareas.*

En el ámbito educativo puede resultar útil distinguir entre las tareas en las que participan los alumnos como *usuarios* de la lengua y aquellas en que participan como parte del *proceso de aprendizaje* de la lengua.

En lo que concierne a las tareas, entendidas como vehículos para planificar, llevar a cabo e informar sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, se puede ofrecer información adecuada respecto a:

– *tipos de tareas*; por ejemplo, simulaciones, juegos de roles, interacción en el aula, etc.;
– *objetivos*; por ejemplo, los objetivos de aprendizaje para todo el grupo en relación con las metas diferentes y menos predecibles de los distintos participantes;
– *información de entrada*; por ejemplo, instrucciones, materiales, etc., elegidos o producidos por los profesores y por los alumnos;

– *resultados*; por ejemplo, productos concretos, tales como textos, resúmenes, tablas, presentaciones, etc. y resultados del aprendizaje, como, por ejemplo, la mejora de las competencias, la toma de conciencia, el discernimiento, las estrategias, la experiencia en la toma de decisiones y en la negociación, etc.;
– *actividades*; por ejemplo, procesos cognitivos o afectivos, físicos o de reflexión, de grupo, en pareja, individuales, procesos de comprensión y de expresión, etc. (véase la sección 4.5);
– *roles*; los roles de los participantes tanto en las tareas mismas como en la planificación y la organización de las tareas;
– *control y evaluación* del éxito relativo de la tarea concebida y realizada utilizando criterios como la relevancia, las expectativas de dificultad, las restricciones y la adecuación.

En el capítulo 7 se ofrece una relación más detallada de la función que cumplen las tareas en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– Las tareas que los alumnos tendrán que aprender a realizar en el ámbito educativo, cómo se les capacitará para ello o qué se les exigirá al respecto:
  - *como participantes en interacciones guiadas y dirigidas a un objetivo, en trabajos, en simulaciones, en juegos de roles, etc.*
  - *cuando se utilice la segunda lengua como medio de instrucción en la enseñanza de la lengua misma o de otras asignaturas del currículo, etc.*

Usos lúdicos de la lengua

El uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua, pero no se limita al ámbito educativo. Las actividades lúdicas comprenden ejemplos como:

- Juegos de lengua de carácter social:
  – orales (el juego del veo, veo, etc.);
  – escritos (el juego del ahorcado, etc.);
  – audiovisuales (el bingo con imágenes, el juego de las películas, etc.);
  – juegos de tablero y de cartas (las palabras cruzadas, el *Pictionary*, el juego de la oca, etc.);
  – charadas, mímica, etc.
- Actividades individuales:
  – pasatiempos (crucigramas, sopas de letras, adivinanzas, etc.);
  – juegos de televisión y radio (*Cifras y letras*, *Pasapalabra*, etc.).
- Juegos de palabras:
  – anuncios publicitarios; por ejemplo: «Disfruta la fruta»;
  – titulares de los periódicos; por ejemplo, (distintas reacciones ante la llegada del euro): «Las dos caras de la moneda».
  – pintadas; por ejemplo: «La contaminación no te da respiro».

Usos estéticos de la lengua

Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación (véase la sección 4.4.4, más adelante), y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes:

– cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.);
– volver a contar y escribir historias, etc.;
– escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.;
– representar obras de teatro con guion o sin él, etc.;
– presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

Este tratamiento en forma resumida de lo que tradicionalmente ha sido un aspecto importante, y a menudo predominante de los estudios de lenguas modernas en los cursos superiores de secundaria y en la educación superior, puede parecer superficial. No se pretende que así sea. Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del *Marco de referencia* resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Qué usos lúdicos y estéticos de la lengua tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ellos o qué se le exigirá al respecto.*

4.4. Actividades comunicativas de la lengua y estrategias

Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación.

Muchas actividades comunicativas, tales como la conversación y la correspondencia, son *interactivas*, es decir, los participantes alternan como productores y receptores, a menudo con varios turnos. En otros casos, como cuando se graba o se transmite el habla o cuando se envían textos para su publicación, los emisores están alejados de los receptores, a los que pueden incluso no conocer y que no pueden responderles. En estos casos se puede considerar el acto comunicativo como el hecho de *hablar, escribir, escuchar* o *leer* un texto.

En la mayoría de los casos, el usuario como hablante o autor de un texto escrito está produciendo su propio texto para expresar sus propios significados. En otros, está actuando como un canal de comunicación (a menudo, pero no necesariamente, en distintas lenguas) entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente. Este proceso, denominado *mediación*, puede ser interactivo o no.

Muchas situaciones, si no casi todas, suponen una combinación de varios tipos de actividades. En un aula de una escuela de idiomas, por ejemplo, se puede pedir a un alumno que escuche la exposición de un profesor, que lea un manual, en silencio o en voz alta, que interactúe con sus compañeros en pareja o en grupos de trabajo, que escriba ejercicios o redacciones, e incluso que ejerza la mediación, ya sea como una actividad de clase o para ayudar a otro alumno.

Las *estrategias* son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las

demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, *no* habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación (que se analizarán más adelante) cuando el uso de una estrategia concreta es adecuado en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan.

El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación.

El término «estrategias» se ha usado de distintas formas. Aquí nos referimos al hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia. Las destrezas que constituyen una parte inevitable del proceso de comprensión o articulación de la palabra hablada o escrita (por ejemplo, fragmentar un flujo de sonido con el fin de descodificarlo y convertirlo en una cadena de palabras que tengan un significado proposicional) son tratadas como destrezas de nivel bajo en relación con el proceso comunicativo apropiado (véase la sección 4.5).

El progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar actividades de lengua observables y de poner en práctica estrategias de comunicación. Por tanto, éstas son una base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. En este capítulo se sugiere una escala para varios aspectos de las actividades y las estrategias analizadas.

4.4.1. Actividades y estrategias de expresión

Las actividades y estrategias de expresión comprenden actividades de expresión oral y escrita.

4.4.1.1. Actividades de expresión oral

En las actividades de ***expresión oral*** (hablar), el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes. Algunos ejemplos de actividades de expresión oral son los siguientes:

- realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.);
- dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).

Pueden suponer, por ejemplo:

- leer en voz alta un texto escrito;
- hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.);
- representar un papel ensayado;
- hablar espontáneamente;
- cantar.

Se proporcionan escalas ilustrativas para:

- Expresión oral en general.
- Monólogo sostenido: descripción de experiencias.
- Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate).
- Declaraciones públicas.
- Hablar en público.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Qué serie de actividades de expresión oral (hablar) tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

	EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

	MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS
C2	Realiza descripciones claras, fluidas, elaboradas y a menudo destacables.
C1	Realiza descripciones claras y detalladas de temas complejos. Realiza descripciones y narraciones complejas integrando otros temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad.
B1	Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos. Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones. Relata los detalles de acontecimientos impredecibles, como, por ejemplo, un accidente. Relata argumentos de libros o películas y describe sus reacciones. Describe sueños, esperanzas y ambiciones. Describe hechos reales o imaginados. Narra historias.
A2	Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Describe aspectos cotidianos de su entorno; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio. Realiza descripciones breves y básicas de hechos y actividades. Describe planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales. Utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos y posesiones y para hacer comparaciones. Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo.
	Describe a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual, o el último que tuvo. Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos.
A1	Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia.

	MONÓLOGO SOSTENIDO: ARGUMENTACIÓN (por ejemplo, en un debate)
C2	No hay descriptor disponible.
C1	No hay descriptor disponible.
B2	Desarrolla argumentos sistemáticamente, dando un énfasis apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados.
	Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Construye cadenas argumentales razonadas. Explica puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.
B1	Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo.
	Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

	DECLARACIONES PÚBLICAS
C2	No hay descriptor disponible.
C1	Puede hacer declaraciones con fluidez, casi sin esfuerzo, usando cierta entonación para transmitir matices sutiles de significado con precisión.
B2	Puede hacer declaraciones sobre la mayoría de temas generales con un grado de claridad, fluidez y espontaneidad que no provoca tensión o molestias al oyente.
B1	Es capaz de hacer breves declaraciones ensayadas sobre un tema pertinente dentro de su especialidad que son claramente inteligibles, a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros.
A2	Es capaz de hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Los descriptores de esta subescala no han sido comprobados empíricamente.

	HABLAR EN PÚBLICO
C2	Presenta temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce el tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles.
C1	Realiza presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados. Hace un buen uso de las interjecciones, respondiendo espontáneamente y sin apenas esfuerzo.
B2	Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Es capaz de alejarse espontáneamente de un texto preparado y de seguir las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión.
	Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto, y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones. Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.

(continúa)

	HABLAR EN PÚBLICO *(continuación)*
B1	Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión. Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez.
A2	Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas.
	Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta.
A1	Es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis.

Nota: Los descriptores de esta subescala se han creado combinando elementos de descriptores de otras escalas.

4.4.1.2. Actividades de expresión escrita

En las actividades de ***expresión escrita*** (escribir) el usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es leído por uno o más lectores. Veamos algunos ejemplos:

- completar formularios y cuestionarios;
- escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;
- producir carteles para exponer;
- escribir informes, memorandos, etc.;
- tomar notas para usarlas como referencias futuras;
- tomar mensajes al dictado, etc.;
- escribir de forma creativa e imaginativa;
- escribir cartas personales o de negocios, etc.

Las escalas ilustrativas se proporcionan para:

- Expresión escrita en general.
- Escritura creativa.
- Informes y redacciones.

	EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Nota: Los descriptores de esta escala y de las dos subescalas que siguen (escritura creativa; informes y redacciones) no han sido comprobados empíricamente con el modelo de medición. Por lo tanto, los descriptores de estas tres escalas se han creado combinando elementos de descriptores de otras escalas.

	ESCRITURA CREATIVA
C2	Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido.
C1	Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
B2	Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.
	Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.
B1	Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.
A2	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.
A1	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

	INFORMES Y REDACCIONES
C2	Escribe informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez que presentan una argumentación o una apreciación crítica de obras literarias y proyectos de investigación. Es capaz de dotar sus textos de una estructura apropiada y una lógica eficaz que ayuda al lector a encontrar ideas significativas.
C1	Escribe exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos resaltando las ideas principales. Amplía con cierta extensión y defiende puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados.
B2	Escribe redacciones e informes que desarrollan sistemáticamente un argumento, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Sabe evaluar las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema.
	Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones. Sabe sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés. Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad.
	Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
>
> – *Qué actividades de expresión escrita tendrá que aprender a realizar el alumno, con qué finalidad, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto.*

4.4.1.3. Estrategias de expresión

Las ***estrategias de expresión*** suponen movilizar recursos, buscar el equilibrio entre distintas competencias –maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias– con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea. Se ponen en funcionamiento los recursos internos, lo que posiblemente conlleva una preparación consciente (*Preparación*), el cálculo del efecto de estilos, estructuras del discurso o formulaciones (*Atención al destinatario*), y la búsqueda en un diccionario o la obtención de ayuda cuando se trate de una carencia (*Localización de recursos*). Cuando *no* se han movilizado o localizado los recursos adecuados, al usuario de la lengua le puede resultar más aconsejable emprender una versión más modesta de la tarea y, por ejemplo, escribir una postal en lugar de una carta. Por el contrario, después de localizar una ayuda apropiada, el alumno puede decidir hacer lo contrario: elevar el nivel de la tarea (*Reajuste de la tarea*). De forma parecida, sin recursos suficientes, el alumno o usuario tendrá que hacer concesiones respecto a lo que realmente le gustaría expresar con el fin de adecuarse a los medios lingüísticos disponibles; y a la inversa, los recursos lingüísticos complementarios de que pueda disponer posteriormente, durante la reelaboración, pueden permitirle ser más ambicioso a la hora de dar forma y de expresar sus ideas (*Reajuste del mensaje*).

Se definen como *Estrategias de evitación* aquellos procedimientos de reajuste a la baja de nuestros objetivos cuando los recursos de que se dispone son limitados. Las *Estrategias de aprovechamiento*, por su parte, son las que permiten encontrar los medios para lograr desenvolverse mediante un reajuste al alza de nuestros recursos. Al utilizar *Estrategias de aprovechamiento*, el usuario de la lengua adopta un enfoque positivo de los recursos de los que dispone, lo que permite hacer aproximaciones y generalizaciones con un nivel de lengua muy sencillo, así como parafrasear o describir aspectos de lo que se quiere decir, o incluso «extranjerizar», expresiones de la L1 (*Compensación*); al utilizar una lengua muy accesible y «prefabricada», el usuario se siente seguro –«islas de seguridad»– para crear puentes a través de lo que para él es una situación nueva o un concepto novedoso que quiere expresar (*Apoyo en los conocimientos previos*), o simplemente para intentar utilizar lo que recuerda a medias y piensa que podría funcionar (*Intento*). Tanto si el usuario de la lengua es consciente de la compensación, de que está andando por la cuerda floja o de que está usando la lengua con vacilación, como si no lo es, la retroalimentación proveniente de la expresión facial, de los gestos y de los movimientos subsiguientes que se producen en la conversación le ofrece la oportunidad de controlar el éxito de la comunicación (*Control del éxito*). Además, sobre todo en actividades no interactivas (por ejemplo, realizar una presentación, escribir un informe), el usuario de la lengua puede controlar conscientemente tanto los aspectos lingüísticos como los comunicativos de los deslices momentáneos y los errores más frecuentes, y corregirlos (*Autocorrección*).

– Planificación — Preparación
Localización de recursos
Atención al destinatario
Reajuste de la tarea
Reajuste del mensaje

– Ejecución — Compensación
Apoyo en los conocimientos previos
Intento

– Evaluación — Control del éxito

– Corrección — Autocorrección

Se proporcionan escalas ilustrativas para:

- Planificación.
- Compensación.
- Control y corrección.

	PLANIFICACIÓN
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Planifica lo que hay que decir y los medios para decirlo considerando el efecto que puede producir en el oyente.
B1	Ensaya e intenta nuevas combinaciones y expresiones, y pide retroalimentación.
	Calcula cómo comunicar las ideas principales que quiere transmitir, utilizando cualquier recurso disponible y limitando el mensaje a lo que recuerde o a los medios que encuentre para expresarse.
A2	Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio.
A1	No hay descriptor disponible.

	COMPENSACIÓN
C2	Sustituye una palabra que no recuerda por un término equivalente de una forma tan sutil que apenas se nota.
C1	Como B2.
B2	Utiliza circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y de estructura.
B1	Define las características de algo concreto cuando no recuerda la palabra exacta que lo designa. Es capaz de transmitir significado modificando una palabra que significa algo parecido (por ejemplo, un camión para personas = autobús).
	Utiliza una palabra sencilla que significa algo parecido al concepto que quiere transmitir y pide a su interlocutor que le corrija. Adapta una palabra de su lengua materna y pide confirmación.
A2	Sabe cómo aclarar lo que quiere decir mediante gestos si sólo dispone en su repertorio de palabras inadecuadas.
	Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor.»).
A1	No hay descriptor disponible.

	CONTROL Y CORRECCIÓN
C2	Sortea las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Es capaz de sortear una dificultad cuando se topa con ella y vuelve a formular lo que quiere decir sin interrumpir totalmente la fluidez del discurso.
B2	Corrige deslices y errores si se da cuenta de ellos, o si dan lugar a malentendidos. Toma nota de los errores más frecuentes y controla conscientemente el discurso en esas ocasiones.
B1	Puede corregir confusiones de tiempos verbales o de expresiones que pueden dar lugar a malentendidos siempre que el interlocutor indique que hay un problema.
	Pide confirmación de que la forma utilizada es la correcta. Vuelve a comenzar utilizando una táctica diferente cuando se interrumpe la comunicación.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

4.4.2. Actividades y estrategias de comprensión

Se incluyen actividades de escuchar y leer.

4.4.2.1. Actividades de comprensión auditiva

En las actividades de ***comprensión auditiva***, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes.

Las actividades de comprensión auditiva incluyen:

- escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
- escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
- escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- escuchar conversaciones por casualidad, etc.

En cada caso, el usuario puede estar escuchando:

- para captar la esencia de lo que se dice;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar posibles implicaciones, etc.

Las escalas ilustrativas se proporcionan para:

- Comprensión auditiva en general.
- Comprender conversaciones entre hablantes nativos.
- Escuchar conferencias y presentaciones.
- Escuchar avisos e instrucciones.
- Escuchar retransmisiones y material grabado.

	COMPRENSIÓN AUDITIVA EN GENERAL
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

	COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS
C2	Como C1.
C1	Puede seguir con facilidad conversaciones complejas entre terceras personas en debates de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.
B2	Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos.
	Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo.
B1	Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.
A2	Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

	ESCUCHAR CONFERENCIAS Y PRESENTACIONES
C2	Comprende conferencias y presentaciones especializadas aunque contengan un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual.
C1	Comprende con relativa facilidad la mayoría de las conferencias, discusiones y debates.
B2	Comprende las ideas principales de conferencias, charlas e informes, y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas.
B1	Comprende una conferencia o una charla que verse sobre su especialidad, siempre que el tema le resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad.
	Comprende, en líneas generales, discursos sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar y clara.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

	ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES
C2	Como C1.
C1	Puede extraer información específica de declaraciones públicas que tienen poca calidad y un sonido distorsionado; por ejemplo, en una estación, en un estadio, etc. Comprende información técnica compleja, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos.
B2	Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.
B1	Comprende información técnica sencilla, como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas.
A2	Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas.
	Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.
A1	Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.

	ESCUCHAR RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO
C2	Como C1.
C1	Comprende una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo habitual, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
B2	Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica, e identifica los puntos de vista y las actitudes del hablante, así como el contenido de la información.
	Comprende la mayoría de los documentales radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capar de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante.
B1	Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar.
	Comprende las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado más sencillo que trate temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.
A2	Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué serie de información de entrada* (input) *tendrá que aprender a escuchar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Para qué fines escuchará el alumno la información de entrada* (input).
- *Qué modalidad de comprensión auditiva realizará el alumno.*

4.4.2.2. Actividades de comprensión de lectura

En las actividades de ***comprensión de lectura***, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores.

Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes:

- leer para disponer de una orientación general;
- leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta;
- leer para seguir instrucciones;
- leer por placer.

El usuario de la lengua puede leer:

- para captar la idea general;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar implicaciones, etc.

Se proporcionan escalas ilustrativas para:

- Comprensión de lectura en general.
- Leer correspondencia.
- Leer para orientarse.
- Leer en busca de información y argumentos.
- Leer instrucciones.

	COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

	LEER CORRESPONDENCIA
C2	Como en C1.
C1	Comprende cualquier correspondencia haciendo un uso esporádico del diccionario.
B2	Lee correspondencia relativa a su especialidad y capta fácilmente el significado esencial.
B1	Comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero.
A2	Comprende tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos.
	Comprende cartas personales breves y sencillas.
A1	Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.

	LEER PARA ORIENTARSE
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes. Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.
B1	Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.
	Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves.
A2	Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios. Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las «Páginas amarillas» para buscar un servicio o un comercio). Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril, y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.
A1	Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.

	LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS
C2	Como C1.
C1	Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.
B2	Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología.
	Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.
B1	Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo. Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle.
	Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.
A2	Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.
A1	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.

	LEER INSTRUCCIONES
C2	Como C1.
C1	Comprende con todo detalle instrucciones extensas y complejas sobre máquinas o procedimientos nuevos, tanto si las instrucciones se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Comprende instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B1	Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un aparato.
A2	Comprende normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público.
A1	Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
- *Para qué fines tendrá que aprender a leer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *En qué modalidades tendrá que aprender a leer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.4.2.3. Actividades de comprensión audiovisual

En la ***comprensión audiovisual***, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (*input*) auditiva y visual.

Dichas actividades incluyen:
- comprender un texto leído en voz alta;
- ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos;
- utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.).

Se proporciona una escala ilustrativa para:
- Ver televisión y cine.

	VER TELEVISIÓN Y CINE
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complemente el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

4.4.2.4. Estrategias de comprensión

Las ***estrategias de comprensión*** suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran *esquemas* apropiados. Éstos, a su vez, establecen expectativas respecto a la organización y al contenido de lo que va a ocurrir (*Encuadre*). Durante el proceso de la actividad de comprensión, se utilizan las claves identificadas en el contexto total (lingüístico y no lingüístico), así como las expectativas respecto a este contexto establecidas por los esquemas adecuados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él. Mediante un proceso de aproximación sucesiva, se llenan los vacíos aparentes y posibles que haya en el mensaje con el fin de materializar la representación del significado, y se deduce la importancia del mensaje y de sus partes constituyentes (*Inferencia*). Los vacíos que se resuelven mediante la inferencia pueden haber sido causados por restricciones lingüísticas, condiciones receptivas difíciles, ausencia de conocimientos asociados o por una supuesta familiaridad, predisposición, subestimación o reducción fonética por parte del emisor. La viabilidad del modelo al que se ha llegado por este proceso se comprueba con la evidencia de las claves co-textuales y contextuales para ver si «encajan» en el esquema puesto en funcionamiento: la forma en que uno está interpretando la situación (*Comprobación de hipótesis*). Si se identifica un desajuste hay que volver a la primera fase (*Encuadre*) en busca de un esquema alternativo que pudiera explicar mejor las claves mencionadas (*Revisión de hipótesis*).

– Planificación Estructuración (conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los *esquemas*, establecer las expectativas).
– Ejecución Identificación de las claves e inferencia a partir de ellas.
– Evaluación Comprobación de la hipótesis: ajuste de las claves con los esquemas.
– Corrección Revisión de la hipótesis.

Se ofrece una escala ilustrativa:

	IDENTIFICACIÓN DE LAS CLAVES E INFERENCIA (ORAL Y ESCRITA)
C2	Como C1.
C1	Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.
B2	Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas: escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
B1	Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad. Extrapola del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.
A2	Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.
A1	No hay descriptor disponible.

4.4.3. Actividades y estrategias de interacción

4.4.3.1. Actividades de interacción oral

En las actividades de ***interacción oral***, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.

Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción. Hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.

Éstos son algunos ejemplos de actividades de interacción:

– transacciones;
– conversación casual;
– discusión informal;
– discusión formal;
– debate;
– entrevista;
– negociación;
– planificación conjunta;
– cooperación práctica centrada en los objetivos;
– etcétera.

Se ofrecen escalas ilustrativas para:

– Interacción oral en general.
– Comprender a un interlocutor nativo.
– Conversación.
– Conversación informal.
– Conversación formal y reuniones de trabajo.
– Colaborar para alcanzar un objetivo.
– Interactuar para obtener bienes y servicios.
– Intercambiar información.
– Entrevistar y ser entrevistado.

	INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL
C2	Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
B2	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
B1	Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.

(continúa)

	INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL *(continuación)*
B1	Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).
A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
	Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
A1	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.

	COMPRENDER A UN INTERLOCUTOR NATIVO
C2	Comprende a cualquier interlocutor, aunque sea nativo, incluso tratándose de temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, siempre que tenga la posibilidad de hacerse con un acento que no sea el estándar.
C1	Comprende con detalle los discursos sobre temas abstractos y complejos de carácter especializado y más allá de su propio campo de especialidad, aunque puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento no es el estándar.
B2	Comprende con todo detalle lo que se le dice en lengua estándar, incluso en un ambiente con ruido de fondo.
B1	Comprende el discurso articulado con claridad y dirigido a él en conversaciones corrientes, aunque a veces tendrá que pedir que le repitan palabras o frases concretas.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo. Comprende generalmente el discurso que se le dirige con claridad sobre asuntos cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen.
	Comprende lo que se le dice con claridad y lentitud en conversaciones sencillas y comunes; si el interlocutor tiene paciencia, es capaz de hacerle entender.
A1	Comprende expresiones corrientes dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas y cotidianas siempre que el interlocutor colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende. Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él clara y lentamente comprende indicaciones sencillas y breves.

	CONVERSACIÓN
C2	Conversa cómoda y adecuadamente, sin ninguna limitación lingüística en todo tipo de situaciones de la vida social y personal.
C1	Utiliza el idioma con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo el uso emocional, alusivo y divertido.
B2	Aborda de una forma claramente participativa conversaciones extensas sobre la mayoría de temas generales, incluso, en un ambiente con ruidos. Mantiene charlas con hablantes nativos, sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Transmite cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias.

(continúa)

	CONVERSACIÓN ***(continuación)***
B1	Aborda de forma improvisada conversaciones que tratan asuntos cotidianos. Comprende lo que le dicen en conversaciones de la vida diaria si se articulan con claridad, aunque a veces tenga que pedir que le repitan palabras y frases. Mantiene una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderle cuando intenta expresar lo que quiere decir. Sabe expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.
A2	Establece contacto social: saludos y despedidas; presentaciones; agradecimientos. Comprende generalmente cuando le hablan en un nivel de lengua estándar sobre asuntos cotidianos, siempre que de vez en cuando le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen. Participa en conversaciones breves dentro de contextos habituales sobre temas de interés. Expresa cómo se siente en términos sencillos y sabe cómo dar las gracias.
	Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo, aunque puede llegar a entender si el interlocutor se toma la molestia de expresarse claramente. Utiliza fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a las personas. Realiza invitaciones y sugerencias, y responde a las que le hacen; se disculpa y responde a las disculpas que le presentan. Sabe expresar lo que le gusta y lo que no le gusta.
A1	Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias. Comprende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.

	CONVERSACIÓN INFORMAL (CON AMIGOS)
C2	Como C1.
C1	Comprende con facilidad las interacciones complejas que tratan temas abstractos, complejos y desconocidos y que tienen lugar entre terceras partes en grupos de discusión. Es perfectamente capaz de participar en ellas.
B2	Puede seguir el ritmo de discusiones animadas que se dan entre hablantes nativos. Expresa sus ideas y opiniones con precisión, presenta líneas argumentales complejas convincentemente y responde a ellas.
	Toma parte activa en discusiones informales que se dan en situaciones cotidianas haciendo comentarios, expresando con claridad sus puntos de vista, evaluando propuestas alternativas, realizando hipótesis y respondiendo a éstas. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice en discusiones que se dan a su alrededor, pero le puede resultar difícil participar con eficacia en discusiones con varios hablantes nativos si éstos no modifican su discurso de alguna manera. Expresa y sostiene sus opiniones en discusiones proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados.
B1	Comprende gran parte de lo que se dice a su alrededor sobre temas generales, siempre que los interlocutores pronuncien con claridad y eviten un uso muy idiomático. Expresa sus ideas sobre temas abstractos o culturales, como la música y el cine. Explica el motivo de un problema. Realiza comentarios breves sobre los puntos de vista de otras personas. Compara y contrasta alternativas, discutiendo qué hacer, adónde ir, qué o a quién elegir, etc.
	Comprende generalmente las ideas principales de una discusión informal con amigos siempre que el discurso esté articulado con claridad en lengua estándar. Ofrece o busca puntos de vista y opiniones personales al discutir sobre temas de interés. Hace que se comprendan sus opiniones o reacciones respecto a las soluciones de problemas o cuestiones prácticas sobre adónde ir, qué hacer, cómo organizar un acontecimiento (por ejemplo, una excursión). Expresa con amabilidad creencias, opiniones, acuerdos y desacuerdos.

(continúa)

	CONVERSACIÓN INFORMAL (CON AMIGOS) *(continuación)*
A2	Identifica el tema de una discusión que ocurra a su alrededor si se habla despacio y con claridad. Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer por la tarde, el fin de semana, etc. Aporta sugerencias y responde a ellas. Coincide o discrepa con otras personas.
	Intercambia puntos de vista sobre asuntos prácticos de la vida diaria de forma sencilla cuando se le habla con claridad, despacio y directamente. Intercambia opiniones sobre qué se puede hacer, adónde ir, y sabe cómo ponerse de acuerdo con alguien para quedar.
A1	No hay descriptor disponible.

	CONVERSACIÓN FORMAL Y REUNIONES DE TRABAJO
C2	Se desenvuelve en discusiones formales de asuntos complejos, con argumentos bien organizados y persuasivos, sin desventaja alguna respecto a los hablantes nativos.
C1	Sigue el ritmo de un debate con facilidad, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos. Argumenta su postura formalmente y con convicción, respondiendo a preguntas y comentarios y contestando de forma fluida, espontánea y adecuada a argumentaciones complejas contrarias.
B2	Sigue el ritmo de discusiones animadas e identifica con precisión los argumentos de los diferentes puntos de vista. Expresa sus ideas y opiniones con precisión, presenta líneas argumentales complejas y responde a ellas con convicción.
	Participa activamente en discusiones formales, sean habituales o no lo sean. Comprende las discusiones sobre asuntos relacionados con su especialidad y entiende con todo detalle las ideas que destaca el interlocutor. Ofrece, explica y defiende sus opiniones, evalúa las propuestas alternativas, formula hipótesis y responde a éstas.
B1	Comprende gran parte de lo que se dice si está relacionado con su especialidad siempre que los interlocutores eviten un uso muy idiomático y pronuncien con claridad. Puede plantear un punto de vista con claridad, pero le resulta difícil participar en el debate. Es capaz de tomar parte en discusiones formales habituales sobre temas cotidianos cuando la lengua está articulada con claridad en nivel estándar, también puede tomar parte en discusiones que suponen un intercambio de información sobre hechos concretos o en las que se dan instrucciones o soluciones a problemas prácticos.
A2	Es capaz de distinguir un cambio de tema en discusiones formales relacionadas con su especialidad si se articulan con lentitud y claridad. Intercambia información pertinente y da su opinión sobre problemas prácticos cuando se le pregunta directamente, siempre que se le vuelva a formular lo que se le dice y pueda pedir que le repitan los puntos clave si es necesario.
	Dice lo que piensa de las cosas cuando se le pregunta directamente en una reunión formal, siempre que pueda pedir que le repitan los puntos clave si es necesario.
A1	No hay descriptor disponible.

Nota: Los descriptores de esta subescala no se han comprobado empíricamente con el modelo de medida.

	COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)
C2	Como B2.
C1	Como B2.

(continúa)

	COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento) *(continuación)*
B2	Comprende, con total certeza, instrucciones detalladas. Contribuye al progreso del trabajo invitando a otros a participar, dice lo que piensa, etc. Esboza un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas o consecuencias y comparando las ventajas y desventajas de diferentes enfoques.
B1	Comprende lo que se dice, aunque esporádicamente tiene que pedir que le repitan o le aclaren lo dicho si el discurso de las demás personas es rápido o extenso. Explica los motivos de un problema, discute sobre los pasos que se deben seguir, compara y contrasta alternativas. Realiza breves comentarios sobre los puntos de vista de otras personas.
	Suele comprender lo que se dice y, cuando es necesario, repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. Hace comprensibles sus opiniones y reacciones respecto a soluciones posibles o a los pasos que se han de seguir, y ofrece razonamientos y explicaciones breves. Invita a otros a expresar sus puntos de vista sobre la forma de proceder.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse en tareas sencillas y habituales sin mucho esfuerzo, y pide que le repitan lo dicho cuando no lo comprende. Discute los pasos que hay que seguir, planteando sugerencias y respondiendo a las sugerencias de los demás, pidiendo y dando indicaciones.
	Sabe indicar que sigue el hilo de la conversación, y es capaz de hacerse entender si el interlocutor tiene paciencia. Es capaz de comunicarse en tareas cotidianas utilizando frases sencillas para pedir y ofrecer cosas, para conseguir información sencilla y para discutir los pasos que hay que seguir.
A1	Comprende preguntas e instrucciones si se le habla pronunciando lenta y cuidadosamente, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa.

	INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Tiene capacidad lingüística para negociar la solución de conflictos, como pueden ser reclamar una multa de tráfico injusta, pedir responsabilidad económica por daños causados en un piso o por culpabilidad en un accidente. Puede desarrollar su argumentación en caso de daños y perjuicios, utilizando un lenguaje persuasivo para reclamar una indemnización, y establece con claridad los límites de cualquier concesión que esté dispuesto a realizar.
	Explica un problema que ha surgido y deja claro que el proveedor del servicio o el cliente debe hacer concesiones.
B1	Se desenvuelve bien en la mayoría de las transacciones que pueden surgir mientras viaja, organiza el viaje o el alojamiento, o trata con las autoridades competentes durante un viaje al extranjero. Se desenvuelve en situaciones menos habituales en tiendas, oficinas de correo, bancos; por ejemplo, devuelve una compra con la que no queda satisfecho. Sabe plantear una queja o hacer una reclamación. Se desenvuelve en la mayoría de las situaciones que suelen surgir cuando se organiza un viaje a través de una agencia, o cuando se está viajando; por ejemplo: preguntarle a un pasajero dónde debe bajarse cuando el destino es desconocido.
	Se desenvuelve en aspectos comunes de la vida cotidiana, como son los viajes, el alojamiento, las comidas y las compras. Consigue toda la información que necesita de una oficina de turismo siempre que esa información sea sencilla y no especializada.

(continúa)

	INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS *(continuación)*
A2	Pide y ofrece bienes y servicios cotidianos. Consigue información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público: autobuses, trenes y taxis; pide y da indicaciones para ir a un lugar y compra billetes. Pregunta sobre cosas y realiza transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correo o bancos. Ofrece y recibe información relativa a cantidades, números, precios, etc. Realiza compras sencillas diciendo lo que quiere y preguntando el precio. Sabe cómo pedir comida en un restaurante.
A1	Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa. Se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios.

	INTERCAMBIAR INFORMACIÓN
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Comprende e intercambia información compleja y consejos sobre todos los asuntos relacionados con su profesión.
	Comunica con total certeza información detallada. Realiza descripciones claras y detalladas acerca de la forma de llevar a cabo un procedimiento. Sintetiza y comunica información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Intercambia, comprueba y confirma con cierta confianza información concreta sobre asuntos, cotidianos o no, dentro de su especialidad. Describe la forma de realizar algo dando instrucciones detalladas. Resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas o documentales breves, y responde a preguntas complementarias que requieren detalles.
	Sabe cómo encontrar y comunicar información concreta y sencilla. Pide y comprende indicaciones detalladas para ir a un lugar. Obtiene información más detallada.
A2	Comprende lo suficiente como para desenvolverse sin esfuerzo en intercambios sencillos y habituales. Se desenvuelve en situaciones prácticas de la vida diaria: encuentra y comunica información concreta y sencilla. Plantea y contesta preguntas sobre costumbres y acciones de la vida cotidiana. Plantea y contesta preguntas sobre pasatiempos y actividades pasadas. Da y comprende indicaciones e instrucciones sencillas; por ejemplo, explica cómo ir a un lugar.
	Se comunica en charlas sencillas y cotidianas que requieren un intercambio de información sencillo y directo. Intercambia información limitada sobre gestiones cotidianas y habituales. Plantea y sabe cómo responder a preguntas relativas a lo que se hace en el trabajo y en el tiempo libre. Pide y da indicaciones que se refieren a un mapa o un plano. Pide y ofrece información personal.
A1	Comprende preguntas e instrucciones que se le formulan despacio y con cuidado, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy cotidianos y responde a ese tipo de afirmaciones. Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo y sobre otras personas: dónde vive, personas a las que conoce, cosas que tiene. Es capaz de hacer indicaciones temporales mediante frases como, por ejemplo, «la semana que viene, el pasado viernes, en noviembre, a las tres».

	ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO
C2	Representa muy bien su parte del diálogo, estructurando lo que dice y desenvolviéndose con autoridad y con total fluidez como entrevistador o entrevistado, sin estar en desventaja respecto a un hablante nativo.
C1	Participa totalmente en una entrevista como entrevistador o como entrevistado, ampliando y desarrollando las ideas discutidas con fluidez y sin apoyo y haciendo un buen uso de las interjecciones.
B2	Realiza entrevistas eficaces y fluidas, incluso alejándose espontáneamente de las preguntas preparadas, siguiendo el hilo y dando repuestas interesantes.
	Puede tomar la iniciativa en una entrevista, y amplía y desarrolla sus ideas, bien con poca ayuda, bien obteniéndola si la necesita del entrevistador.
B1	Proporciona la información concreta que se requiere en una entrevista o en una consulta (por ejemplo, describe síntomas a un médico), pero lo hace con una precisión limitada. Realiza entrevistas preparadas, comprobando y confirmando la información, aunque puede que esporádicamente tenga que pedir que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa.
	Puede tomar la iniciativa en entrevistas o consultas (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), pero depende mucho del entrevistador durante la interacción. Utiliza un cuestionario preparado para realizar una entrevista estructurada, con algunas preguntas complementarias.
A2	Se hace comprender en una entrevista y cuando comunica ideas e información sobre temas cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le aclaren lo dicho y que le ayuden a expresar lo que quiere decir.
	Responde a preguntas y afirmaciones sencillas durante una entrevista.
A1	Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se habla muy despacio y con claridad sin modismos ni frases hechas.

4.4.3.2. Actividades de interacción escrita

La interacción a través de la lengua escrita incluye actividades como las siguientes:

– pasar e intercambiar notas, memorandos, etc. cuando la interacción hablada resulta imposible e inapropiada;
– correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.;
– negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc. volviendo a formular e intercambiando borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, etc.;
– participación en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet.

4.4.3.3. La interacción cara a cara puede suponer, naturalmente, una mezcla de medios: hablados, escritos, audiovisuales, paralingüísticos (véase la sección 4.4.5.2) y paratextuales (véase la sección 4.4.5.3).

4.4.3.4. Con la creciente sofisticación de los programas informáticos, la comunicación interactiva hombre-máquina está desempeñando un papel cada vez más importante en los ámbitos público, profesional, educativo e incluso personal.

Se ofrecen escalas ilustrativas para:

– Interacción escrita en general.
– Escribir cartas.
– Notas, mensajes y formularios.

	INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL
C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
B1	Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.
A2	Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.
A1	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.

	ESCRIBIR CARTAS
C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión en la correspondencia personal, y utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia; incluyendo usos de carácter emocional, alusivo y divertido.
B2	Escribe cartas que transmiten cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias; comenta las noticias y los puntos de vista de la persona con la que se escribe.
B1	Escribe cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales, como, por ejemplo, la música y las películas.
	Escribe cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle.
A2	Escribe cartas personales muy sencillas en las que da las gracias o se disculpa.
A1	Escribe postales breves y sencillas.

	NOTAS, MENSAJES Y FORMULARIOS
C2	Como B1.
C1	Como B1.
B2	Como B1.
B1	Anota mensajes en los que se requiere información y se explican problemas.
	Escribe notas que transmiten información sencilla de carácter inmediato a amigos, personas relacionadas con servicios, profesores y otras personas de su vida cotidiana, en las que resalta los aspectos que le resultan importantes.
A2	Toma mensajes breves y sencillos siempre que pueda pedir que le repitan y le vuelvan a formular lo dicho. Escribe notas y mensajes breves y sencillos sobre asuntos relativos a áreas de necesidad inmediata.
A1	Escribe números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país, tal como se hace, por ejemplo, en el libro de registro de un hotel.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *En qué tipo de comunicación interactiva tendrá que aprender a participar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué papeles tendrá que desempeñar el alumno en la interacción, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.4.3.3. Estrategias de interacción

La interacción abarca tanto la actividad de comprensión como la de expresión, así como la actividad propia de la construcción de un discurso conjunto, y, por tanto, todas las estrategias de comprensión y todas las estrategias de expresión mencionadas hasta ahora están también implicadas en la interacción. No obstante, el hecho de que la interacción oral suponga la creación colectiva de significado mediante el establecimiento de un cierto grado de contexto mental común, la definición de lo que hay que considerar como dado, la deducción de la procedencia de las personas, la convergencia de unos con otros o la definición y el mantenimiento de una cómoda distancia, generalmente en tiempo real, significan que, además de las estrategias de comprensión y de expresión, hay un tipo de estrategias exclusivas de la interacción que tiene que ver con el control de este proceso. Asimismo, el hecho de que la interacción sea principalmente cara a cara suele proporcionar una mayor abundancia tanto en términos textuales y lingüísticos como respecto a características paralingüísticas y señales contextuales, todo lo cual puede llegar a ser más o menos elaborado, más o menos explícito, hasta donde el constante control del proceso por parte de los participantes considere apropiado.

La **planificación** de la interacción oral supone la puesta en funcionamiento de esquemas mentales o un «praxeograma» (diagrama que representa la estructura de la interacción comunicativa) de los intercambios posibles y probables de la actividad que se va a llevar a cabo (*Encuadre*) y la consideración de la distancia comunicativa que hay entre los interlocutores (*Identificación de vacío de información y de opinión; Valoración de lo que puede darse por supuesto*) con el fin de decidirse por opciones y preparar el posible desarrollo de tales intercambios (*Planificación de los intercambios*). Durante la actividad misma, los usuarios de la lengua adoptan estrategias de turnos de palabras para llevar la iniciativa en el discurso (*Tomar la palabra*), para consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate (*Cooperación interpersonal*), para contribuir a la comprensión mutua y a mantener un enfoque preciso de la tarea en curso (*Cooperación de pensamiento*) y para que ellos mismos puedan pedir ayuda a la hora de formular algo (*Petición de ayuda*). Al igual que en el caso de la planificación, la **evaluación** tiene lugar en el nivel comunicativo y considera el ajuste entre los esquemas mentales que se pensaba aplicar y lo que sucede realmente (*Control de los esquemas y del «praxeograma»*) y el grado en que las cosas funcionan como uno quiere (*Control del efecto y del éxito*); los malentendidos o la ambigüedad inaceptables provocan peticiones de aclaración que pueden estar en un nivel lingüístico o comunicativo (*Petición u ofrecimiento de aclaración*), así como la intervención activa para restablecer la comunicación y aclarar los malentendidos cuando sea necesario (*Reparación de la comunicación*).

– Planificación
  - Encuadre (selección del «praxeograma»)
  - Identificación de vacío de información y de opinión *(condiciones de idoneidad)*
  - Valoración de lo que se puede dar por supuesto
  - Planificación de los intercambios

– Ejecución
  - Tomar la palabra
  - Cooperación interpersonal

Cooperación de pensamiento
Enfrentarse a lo inesperado
Petición de ayuda

– Evaluación — Control de los esquemas y del «praxeograma»
Control del efecto y del éxito

– Corrección — Petición de aclaración
Ofrecimiento de aclaración
Reparación de la comunicación

Se ofrecen escalas ilustrativas para: *Tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones.*

	TOMAR LA PALABRA (TURNOS DE PALABRA)
C2	Como C1.
C1	Elige una frase apropiada de una serie de posibles enunciados del discurso para introducir sus comentarios adecuadamente con el fin de tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
B2	Interviene adecuadamente en la discusión, utilizando el repertorio lingüístico apropiado para hacerlo. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de los turnos de palabra. Inicia el discurso, toma la palabra adecuadamente, y termina la conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Utiliza frases típicas (por ejemplo, «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno mientras formula lo que va a decir.
B1	Interviene en discusiones sobre temas cotidianos utilizando una expresión adecuada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas que son cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para comenzar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo pedir que le presten atención.
A1	No hay descriptor disponible.

	COOPERAR
C2	Como C1.
C1	Relaciona con destreza su contribución con la de otros hablantes.
B2	Puede reaccionar adecuadamente y seguir las aportaciones e inferencias, de manera que contribuya al desarrollo de la discusión. Contribuye a la marcha de la discusión sobre temas cotidianos, confirmando la comprensión, invitando a otras personas a que intervengan, etc.
B1	Utiliza un repertorio básico de lengua y de estrategias para contribuir a mantener una conversación o una discusión. Resume lo dicho y contribuye de esta forma a centrar la discusión.
	Repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua y contribuir al desarrollo de las ideas en curso. Invita a otras personas a participar en la discusión.
A2	Sabe indicar que comprende lo que se dice.
A1	No hay descriptor disponible.

	PEDIR ACLARACIONES
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	Es capar de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.
B1	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.
A2	Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo. Pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas.
	Sabe cómo expresar que no comprende algo.
A1	No hay descriptor disponible.

4.4.4. Actividades y estrategias de mediación

En las ***actividades de mediación***, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua del texto original; por ejemplo:

4.4.4.1. Actividades de mediación oral

– Interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.).
– Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.).
– Interpretación informal:
  • de visitantes extranjeros en el país propio;
  • de hablantes nativos en el extranjero;
  • en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.;
  • de señales, cartas de menú, anuncios, etc.

4.4.4.2. Actividades de mediación escrita

– Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.).
– Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.).
– Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua.
– Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.).

4.4.4.3. Estrategias de mediación

Las estrategias de mediación reflejan las formas de abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente. Este proceso puede suponer una cierta planificación previa para organizar y aprovechar al máximo los re-

cursos (*Desarrollo de los conocimientos previos; Búsqueda de apoyos; Preparación de un glosario*) así como la consideración de la forma en que hay que abordar la tarea concreta (*Consideración de las necesidades del interlocutor; Selección del tamaño de la unidad de interpretación*). Durante el proceso de interpretación, explicación o traducción, el mediador necesita ver lo que viene a continuación mientras formula lo que se acaba de decir, generalmente, haciendo malabarismos con dos distintos «fragmentos» o unidades de interpretación simultáneamente (*Previsión*). Tiene que apuntar las formas de expresar las cosas para aumentar su glosario (*Anotación de posibilidades y equivalencias*) y construir «islas de fiabilidad», (fragmentos «prefabricados»), lo que libera capacidad de procesamiento para la previsión. Por otra parte, el mediador también tiene que utilizar técnicas para eludir las incertidumbres y para evitar la interrupción mientras mantiene la previsión (*Salvar obstáculos*). La evaluación tiene lugar en un nivel comunicativo (*Comprobación de la congruencia*) y a nivel lingüístico (*Comprobación de la coherencia*), y desde luego, respecto a la traducción escrita, provoca la corrección mediante la consulta de obras de referencia y de personas que tengan conocimientos en el campo en cuestión (*Precisión mediante la consulta de diccionarios; consulta de expertos y de fuentes*).

– Planificación	Desarrollo de los conocimientos previos Búsqueda de apoyos Preparación de un glosario Consideración de las necesidades del interlocutor Selección de la unidad de interpretación
– Ejecución	Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real Anotación de posibilidades y equivalencias Salvar obstáculos
– Evaluación	Comprobación de la coherencia de dos versiones Comprobación de la consistencia de uso
– Corrección	Precisión mediante la consulta de diccionarios Consulta de expertos y de fuentes

Todavía no existen escalas ilustrativas disponibles.

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
>
> – *Las actividades de mediación que tendrá que aprender a realizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.4.5. Comunicación no verbal

4.4.5.1. Gestos y acciones

Los ***gestos y acciones*** que acompañan las actividades de la lengua (normalmente, actividades orales cara a cara) comprenden:

– *Señalar*, por ejemplo, con el dedo, con la mano, con la mirada, con una inclinación de la cabeza. Estas acciones se utilizan con deícticos para la identificación de objetos, personas, etc.; por ejemplo: «¿Me puedes dar ése? No, ése no; aquél».

– *Demostración*, con deícticos. Por ejemplo: «Yo cojo *éste* y lo sujeto *aquí*, de *esta* forma. Ahora, haced vosotros *lo mismo*».
– *Acciones observables con claridad*, que se pueden suponer como conocidas en textos narrativos, comentarios, pedidos, etc.; por ejemplo: «¡No hagas eso!», «¡Bien hecho!», «¡Oh, no, lo ha tirado!».

En todos estos casos, el enunciado no puede interpretarse a menos que se perciba la acción.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, considerar:*

– *Qué destrezas tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto, con el fin de relacionar acciones con palabras, y viceversa.*
– *En qué situaciones tendrá que ponerlas en práctica el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.4.5.2. Acciones paralingüísticas

Las acciones ***paralingüísticas*** comprenden:

- *Lenguaje corporal*. El lenguaje corporal paralingüístico se diferencia de los gestos y acciones que van acompañados de enunciados en que conlleva significados que se han hecho convencionales y que pueden variar de una cultura a otra. Por ejemplo, en muchos países europeos se usan:
  – gestos (por ejemplo, el puño apretado para indicar «protesta»);
  – expresiones faciales (por ejemplo, sonreír o fruncir el ceño);
  – posturas (por ejemplo, dejarse caer pesadamente para indicar «desesperación», o sentarse inclinado hacia delante para expresar «interés entusiasta»);
  – contacto visual (por ejemplo, un guiño de complicidad o una mirada fija de incredulidad);
  – contacto corporal (por ejemplo, un beso o un apretón de manos);
  – proxémica (por ejemplo, permanecer cerca o alejado).
- Uso de *sonidos extralingüísticos en el habla*. Dichos sonidos (o sílabas) son paralingüísticos porque conllevan significados que se han hecho convencionales, pero permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua; por ejemplo:

«chsss»	para pedir silencio
«uuuuuuh»	expresa desaprobación pública
«agh»	expresa asco
«ay»	expresa dolor
«bah»	expresa desprecio

- *Cualidades prosódicas*. El uso de estas cualidades es paralingüístico si conlleva significados que se han hecho convencionales (por ejemplo, relacionados con actitudes y estados anímicos), pero no pertenecen al sistema fonológico regular, donde participan características prosódicas de longitud, tono, acentuación; por ejemplo:

cualidad de voz	(chillona, ronca, profunda, etc.)
tono	(quejumbroso, alegre, conciliador, etc.)
volumen	(susurro, murmullo, grito, etc.)
duración	(¡vaaaaaale!)

Muchos efectos paralingüísticos se producen por combinación de tono, duración, volumen y cualidad de voz. Se debería tener mucho cuidado en diferenciar la comunicación paralingüística de los *lenguajes de signos* desarrollados, que no están dentro del alcance del *Marco de referencia*, aunque a los expertos de ese campo muchos de sus conceptos y categorías les puedan parecer adecuados para sus intereses.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué comportamientos paralingüísticos de la lengua meta tendrá que reconocer y comprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.4.5.3. Características paratextuales

Características paratextuales: una función «paralingüística» parecida se adopta en relación con los textos escritos mediante mecanismos como los siguientes:

– ilustraciones (fotografías, dibujos, etc.);
– gráficos, tablas, diagramas, figuras, etc.;
– características tipográficas (tipos de letras, intensidad, espaciado, subrayado, diseño), etc.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué características paratextuales tendrá que reconocer el alumno (y a cuáles responder), cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.5. Procesos comunicativos de la lengua

Para hablar, escribir, escuchar o leer, el alumno tiene que llevar a cabo una secuencia de acciones realizadas con destreza.

Para hablar, el alumno debe saber:

– *planear* y *organizar* un mensaje (destrezas cognitivas);
– *formular* un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas);
– *articular* el enunciado (destrezas fonéticas).

Para escribir, el alumno debe saber:

– *organizar* y *formular* el mensaje (destrezas cognitivas y lingüísticas);
– escribir el texto *a mano* o *teclearlo* (destrezas manuales), o, de lo contrario, transferir el texto a escritura.

Para escuchar, el alumno debe saber:

– *percibir* el enunciado (destrezas fonéticas auditivas);
– *identificar* el mensaje lingüístico (destrezas lingüísticas);
– *comprender* el mensaje (destrezas semánticas);
– *interpretar* el mensaje (destrezas cognitivas).

Para leer, el alumno debe saber:
– *percibir* el texto escrito (destrezas visuales);
– *reconocer* la escritura (destrezas ortográficas);
– *identificar* el mensaje (destrezas lingüísticas);
– *comprender* el mensaje (destrezas semánticas);
– *interpretar* el mensaje (destrezas cognitivas);

Las fases observables de estos procesos se comprenden bien. Otras, como las relacionadas con los hechos que ocurren en el sistema nervioso central, no son tan fácilmente comprensibles. El siguiente análisis pretende sólo identificar algunas partes de los procesos que son pertinentes para el desarrollo del dominio de la lengua.

4.5.1. Planificación

Es la selección, interrelación y coordinación de componentes de las competencias generales y comunicativas (véase el capítulo 5) que apoyan el acto comunicativo con el fin de posibilitar el logro de las intenciones comunicativas del usuario o alumno.

4.5.2. Ejecución

4.5.2.1. Expresión

Al **proceso de expresión** contribuyen dos componentes:

El componente de *formulación* toma el resultado del componente de planificación, y lo funde en una forma lingüística. Esto comprende procesos léxicos, gramaticales, fonológicos (y, en el caso de la escritura, ortográficos) que son distinguibles y que parecen tener (por ejemplo, en casos de disfasia) cierta independencia, pero cuya exacta interrelación no se comprende totalmente.

El componente de *articulación* organiza la inervación motora del aparato vocal para convertir el resultado de los procesos fonológicos en movimientos coordinados de los órganos del habla, con el fin de producir una sucesión de ondas de habla que constituyen el enunciado, o, de forma alternativa, la inervación motora de la musculatura de la mano para producir un texto escrito a mano o tecleado.

4.5.2.2. Comprensión

El ***proceso de comprensión*** supone cuatro pasos que, si bien ocurren en secuencia lineal (de abajo arriba), son actualizados y reinterpretados constantemente (de arriba abajo) en función del conocimiento del mundo, las expectativas esquemáticas y la nueva comprensión textual dentro de un proceso interactivo subconsciente:
– la percepción del habla y de la escritura: sonido/carácter y reconocimiento de las palabras (cursiva y redonda);
– la identificación del texto, completo o parcial, como adecuado;
– la comprensión semántica y cognitiva del texto como una entidad lingüística;
– la interpretación del mensaje en el contexto.

Las destrezas que comprende son las siguientes:
– destrezas perceptivas;
– memoria;
– destrezas de descodificación;
– inferencia;
– predicción;

– imaginación;
– exploración rápida;
– referencia a lo anterior y a lo posterior.

La comprensión, sobre todo de textos escritos, puede ser apoyada por el uso apropiado de ayudas, lo que incluye materiales de referencia como los siguientes:
– diccionarios (monolingües y bilingües);
– tesauros;
– diccionarios de pronunciación;
– diccionarios electrónicos, gramáticas, correctores de ortografía y otras ayudas;
– gramáticas de consulta.

4.5.2.3. Interacción

Los procesos que conlleva la ***interacción oral*** se diferencian de la simple sucesión de actividades de expresión oral y de comprensión oral de varias formas:
– Los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, que es todavía incompleto, se inicia la planificación de la respuesta del usuario sobre la base de una hipótesis respecto a la naturaleza del enunciado, su significado y su interpretación.
– El discurso es acumulativo. Mientras continúa una interacción, los participantes convergen en sus lecturas de una situación, desarrollan expectativas y se centran en asuntos relevantes. Estos procesos se reflejan en la forma de los enunciados producidos.

En la ***interacción escrita*** (por ejemplo, correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etcétera), los procesos de comprensión y de expresión permanecen diferenciados (aunque la interacción electrónica –por ejemplo, vía Internet– se está convirtiendo cada vez más en una interacción en «tiempo real»). Los efectos del discurso acumulativo son parecidos a los de la interacción oral.

4.5.3. Seguimiento y control

El componente estratégico supone poner en funcionamiento las actividades y las competencias mentales en el curso de la comunicación. Esto se aplica de igual forma a los procesos de comprensión y de expresión. Hay que destacar que un factor importante del control de los procesos productivos es la *retroalimentación* que recibe quien habla o escribe en cada etapa: formulación, articulación y acústica.

En un sentido amplio, el componente estratégico también tiene que ver con el seguimiento del proceso comunicativo mientras éste se desarrolla, y con las formas de controlar el proceso; por ejemplo:
– enfrentarse a lo inesperado, como, por ejemplo, a los cambios de ámbito, tema, esquema, etcétera.
– enfrentarse a las interrupciones de la comunicación durante la interacción o la expresión, como, por ejemplo, lapsus de memoria;
– competencia comunicativa inadecuada para la tarea concreta (utilizando estrategias de compensación, como la reestructuración, los circunloquios, la sustitución, la demanda de ayuda);
– comprensión e interpretación erróneas (pidiendo aclaración);
– lapsus línguae, audición errónea (utilizando estrategias de reparación).

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
> – *Qué destrezas se requieren (y en qué nivel), para el cumplimiento satisfactorio de las tareas comunicativas que se espera realice el alumno.*
> – *Qué destrezas pueden presuponerse y cuáles habrá que desarrollar.*
> – *Qué herramientas de referencia tendrá que utilizar con eficacia el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

4.6. Textos

Como se explicó en el capítulo 2, el término «texto» se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto; las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario o alumno, y cualquier interlocutor o interlocutores, y, por otro lado, el texto, ya sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración. Estas actividades y procesos se analizan con cierta profundidad en las secciones 4.4 y 4.5. Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia. Los diferentes *canales* se utilizan para distintos fines. Las diferencias de canal, propósito y función producen las correspondientes diferencias no sólo en el contexto de los mensajes, sino también en su organización y presentación. Por consiguiente, los textos pueden clasificarse en distintos tipos de texto que pertenecen a distintos *géneros*. Véase también la sección 5.2.3.2 (macrofunciones).

4.6.1. Texto y canal de comunicación

Todo texto se transmite en un medio concreto, normalmente ondas de sonido o soportes escritos. Se pueden establecer subcategorías según las propiedades físicas del medio o canal de comunicación que inciden en los procesos de expresión y de comprensión; por ejemplo, en cuanto al habla, un discurso directo y físicamente cercano opuesto a un discurso público o por teléfono; o en cuanto a la escritura, la escritura impresa opuesta a la escritura a mano, o a diferentes tipos de escritura. Para comunicarse utilizando un canal de comunicación concreto, los usuarios o alumnos deben tener el necesario equipamiento sensorial o motor. En el caso del habla, tienen que ser capaces de oír bien bajo las condiciones concretas, y deben tener un buen control de los órganos de fonación y de articulación. En el caso de la escritura normal, deben ser capaces de ver con la necesaria agudeza visual y de controlar su mano. Además, deben tener los conocimientos y las destrezas ya descritas para, por un lado, identificar, comprender e interpretar el texto y, por otro, para organizarlo, formularlo y producirlo. Esto es válido para cualquier tipo de texto, sea cual sea su naturaleza.

Lo dicho anteriormente no debe desanimar a las personas que tienen dificultades de aprendizaje, o deficiencias sensoriales o motoras a la hora de aprender o utilizar lenguas extranjeras. Se han creado mecanismos que incluyen desde los aparatos para sordos hasta los ordenadores que sintetizan el habla manejados por los ojos para superar incluso las deficiencias sensoriales o motoras más graves, y el uso de métodos y estrategias apropiadas ha permitido que los jóvenes que tienen dificultades de aprendizaje logren objetivos útiles de aprendizaje de lenguas extranjeras con notable éxito. La lectura de los labios, el aprovechamiento de la audición residual o defectuosa y el entrenamiento fonético han permitido que personas sordas consigan un nivel alto de comunicación oral en una segunda lengua o en una lengua extranjera. Si se cuenta con

la voluntad y el espíritu necesarios, los seres humanos poseen una capacidad extraordinaria para sortear obstáculos de comunicación, expresión y comprensión de textos.

En principio, cualquier texto puede ser transmitido por cualquier canal de comunicación. Sin embargo, en la práctica, canal y texto están mucho más relacionados. Los textos escritos generalmente no transmiten toda la información fonética significativa que transmite el discurso hablado. La escritura alfabética no suele transmitir información prosódica sistemáticamente (por ejemplo, acento, entonación, pausa, reducción estilística, etc.). Las transcripciones consonánticas y logográficas transmiten aún menos información. Las características paralingüísticas generalmente no están representadas en ningún texto escrito, aunque se puede hacer referencia a ellas, naturalmente, en el texto de una novela, en el de una obra de teatro, etc. Como compensación, se emplean en la expresión escrita las características paratextuales, que dependen del medio espacial y además no son utilizables en el habla. Asimismo, la naturaleza del canal de comunicación ejerce una fuerte presión sobre la naturaleza del texto, y viceversa. Como ejemplos extremos se puede decir que la inscripción en piedra es difícil y cara de producir, y es muy duradera e inamovible; una carta, por otro lado, es algo barato, fácil de utilizar y de transportar, pero sumamente frágil; la comunicación electrónica, por su parte, necesita de la existencia de un soporte permanente. En consecuencia, los textos que generalmente se transmiten a través de diferentes medios contrastan notablemente: en un caso, un texto sobrio y cuidadosamente compuesto que conserva información extraordinaria para futuras generaciones y que induce a la reverencia del lugar y de la persona o personas rememoradas, y, en el otro caso, una nota personal escrita apresuradamente, de interés general pero de naturaleza efímera. Por tanto, una ambigüedad de clasificación parecida surge entre, por un lado, los tipos de texto y el canal de comunicación, y, por otro lado, entre los tipos de texto y las actividades. Los libros, las revistas y los periódicos son, por su naturaleza física y por su apariencia, medios o canales de comunicación distintos. Por la naturaleza y la estructura de sus contenidos son tipos de texto diferentes. El canal y el tipo de texto están íntimamente relacionados, y ambos derivan de la función que realizan.

Los **canales de comunicación** comprenden:

- voz (de viva voz);
- teléfono, videófono, teleconferencia;
- sistemas de megafonía;
- transmisiones radiofónicas;
- televisión;
- películas de cine;
- ordenador (correo electrónico, cederrón, etc.);
- cinta de vídeo, cinta de casete, vídeo digital (DVD);
- casete y disco compacto;
- imprenta;
- manuscrito;
- etcétera.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué medios tendrá que manejar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto:*
  - *para la comprensión;*
  - *para la expresión;*
  - *de forma interactiva;*
  - *en la mediación.*

4.6.2. Tipos de texto

Los **tipos de texto** incluyen:

Textos orales:
– declaraciones e instrucciones públicas;
– discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones;
– rituales (ceremonias, servicios religiosos formales);
– entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones);
– comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.);
– retransmisión de noticias;
– debates y discusiones públicas;
– diálogos y conversaciones;
– conversaciones telefónicas;
– entrevistas de trabajo.

Textos escritos:
– libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias;
– revistas;
– periódicos;
– manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.);
– libros de texto;
– tiras cómicas;
– catálogos, prospectos;
– folletos;
– material publicitario;
– carteles y señales públicas;
– señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado;
– embalaje y etiquetado de mercancías;
– billetes, etc.;
– formularios y cuestionarios;
– diccionarios (monolingües y bilingües), tesauros;
– cartas y faxes comerciales y profesionales;
– cartas personales;
– redacciones y ejercicios;
– memorandos, informes y trabajos;
– notas y mensajes, etc.;
– bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.).

Las siguientes escalas, basadas en las ya desarrolladas por los proyectos suizos y descritas en el anejo B, ofrecen ejemplos de actividades que suponen la producción de un texto escrito como respuesta a información de entrada oral o escrita respectivamente. Sólo los niveles más altos de estas actividades permiten a un alumno cumplir los requisitos de los estudios universitarios o de la formación profesional, aunque en niveles más modestos es posible alguna capacidad para enfrentarse a textos sencillos como material de entrada y producir una respuesta escrita.

	TOMAR NOTAS (EN CONFERENCIAS, SEMINARIOS, ETC.)
C2	Es consciente de las consecuencias y alusiones de lo que se dice y puede tomar notas de todo ello, así como de las palabras literales utilizadas por el ponente.
C1	Puede tomar notas detalladas durante una conferencia que trata temas de su especialidad, transcribiendo la información de forma tan precisa y cercana al original, que las notas también podrían ser útiles para otras personas.
B2	Comprende una conferencia estructurada con claridad sobre un tema conocido, y puede tomar notas sobre aspectos que le parecen importantes, aunque tiende a concentrarse en las palabras mismas y pierde por tanto alguna información.
B1	Toma notas durante una conferencia que son lo suficientemente precisas como para poder utilizarlas posteriormente, siempre que el tema sea de su interés y la dicción sea clara y esté bien articulada.
	Toma notas, haciendo una lista de los aspectos importantes durante una conferencia sencilla, siempre que el tema sea conocido, y el discurso se formule de un modo sencillo y se articule con claridad.
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

	PROCESAR TEXTOS
C2	Resume la información de diferentes fuentes y reconstruye argumentos y relatos en una presentación coherente del resultado general.
C1	Resume textos largos y minuciosos.
B2	Es capaz de resumir textos tanto de hechos concretos como de creación, comentando y analizando puntos de vista opuestos y los temas principales. Resume fragmentos de noticias, entrevistas o documentales que contienen opiniones, argumentos y análisis. Resume la trama y la secuencia de los acontecimientos de películas o de obras de teatro.
B1	Es capaz de resumir breves fragmentos de información de diversas fuentes y resumirlos para otra persona. Realiza paráfrasis sencillas de breves pasajes, escritos utilizando las palabras y la ordenación del texto original.
A2	Comprende y reproduce palabras y frases clave u oraciones breves procedentes de textos cortos que se encuentran dentro de la competencia y la experiencia limitadas típicas de un alumno.
	Es capaz de copiar textos cortos impresos o escritos a mano con letra clara.
A1	Es capaz de copiar palabras sueltas y textos breves impresos en un formato estándar.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, considerar:*

- *Qué tipos de texto tendrá que producir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto: a) para la comprensión; b) para la expresión; c) de forma interactiva, d) en la mediación.*

Las secciones que comprenden desde la 4.6.1 a la 4.6.2 se refieren a los tipos de texto y el medio o canal que los transmite. Los asuntos que a menudo se tratan bajo el epígrafe de «género» se analizan en este *Marco de referencia* en 5.2.3, «competencias pragmáticas».

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Si se da el caso, cómo se tienen en cuenta las diferencias de medio o canal de comunicación y de procesos psicolingüísticos implicados en el habla, la audición, la lectura y la escritura en las actividades de expresión, de comprensión y de interacción: a) a la hora de la selección, la adaptación o la composición de los textos orales y escritos presentados a los alumnos, b) en la forma en que se espera que los alumnos manejen los textos y c) en la evaluación de los textos que producen los alumnos.*
- *Si se da el caso, cómo se consigue que alumnos y profesores se conciencien de un modo crítico de las características textuales de: a) el discurso en un aula; b) el tipo de texto típico de las pruebas y de los exámenes; c) los materiales de instrucción y de referencia.*
- *Si se da el caso, cómo se consigue que los alumnos produzcan de un modo más apropiado los textos, según: a) sus fines comunicativos; b) los contextos de uso (ámbitos, situaciones, receptores, restricciones), y c) los medios empleados.*

4.6.3. Textos y actividades

El resultado del proceso de producción lingüística es un texto que, una vez pronunciado o escrito, se convierte en un «mensaje» transmitido por un medio o canal concreto e independiente de su creador. El texto entonces funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua. Los «mensajes» escritos son objetos concretos, ya estén tallados en piedra, escritos a mano, mecanografiados, impresos o generados electrónicamente. Permiten que se produzca la comunicación a pesar de la total separación de emisor y receptor en el espacio y en el tiempo, propiedad de la que en gran medida depende la sociedad humana. En la interacción oral cara a cara el canal es acústico: ondas de sonido que suelen ser efímeras e irrecuperables. De hecho, pocos hablantes pueden reproducir con todo detalle un texto que acaban de pronunciar en el curso de una conversación. Una vez cumplida su finalidad comunicativa, se desecha de la memoria, si es que ha llegado a habitar allí como una entidad completa. Sin embargo, como resultado de la tecnología moderna, las ondas sonoras se pueden grabar y transmitir o almacenar en otro medio y después reconvertirse en ondas de habla. De esta forma, se hace posible la separación espacio-temporal de emisor y receptor. Además, las grabaciones de discursos y conversaciones espontáneas se pueden transcribir y analizar como textos cuando convenga. Existe necesariamente una correlación entre las categorías propuestas para la descripción de las actividades de lengua y los textos resultantes de dichas actividades; de hecho, la misma palabra se puede usar para ambos. La «traducción» puede denotar el acto de traducir o el texto producido. De forma parecida, los términos «conversación», «debate» o «entrevista» pueden denotar la interacción comunicativa de los participantes, pero también la secuencia de sus enunciados intercambiados, lo que constituye un texto de tipo específico que se corresponde con un género.

Todas las actividades de expresión, comprensión, interacción y mediación ocurren en el tiempo. El carácter de tiempo real que tiene el habla es evidente, tanto en lo que respecta a las actividades de expresión oral y de comprensión oral como en lo referente al medio mismo. El «antes» y el «después» en un texto hablado hay que tomarlos literalmente. En un texto escrito, que suele ser (excepto los textos electrónicos que se desplazan hacia arriba o hacia abajo) un «dispositivo» espacial estático, esto no ocurre necesariamente. En la expresión, un texto escrito puede ser corregido o se pueden insertar y borrar pasajes del mismo. No se puede saber en qué orden se han producido los elementos, aunque se presenten en orden lineal como una cadena de símbolos. En la

comprensión, la mirada del lector es libre para moverse por el texto en cualquier dirección, posiblemente, siguiendo la secuencia lineal en orden estricto, como suele hacer un niño que está aprendiendo a leer. Es mucho más probable que los lectores adiestrados y maduros escudriñen un texto buscando elementos portadores de mucha información con el fin de establecer una estructura general de significado, y después lean con mayor atención –y si es necesario relean varias veces– las palabras, frases, oraciones y párrafos que son especialmente relevantes para sus necesidades y fines. Puede que un autor o un redactor utilice elementos paratextuales (véase la sección 4.4.5.3) para conducir este proceso y, de hecho, planificar el texto de acuerdo con la forma en que se espera que lo lean los lectores a los que va dirigido. De manera parecida, un texto hablado puede ser cuidadosamente planificado de antemano para que parezca espontáneo, asegurando así que transmita con eficacia un mensaje esencial bajo las distintas condiciones que obstaculizan la comprensión del discurso. Proceso y producto están, pues, indisolublemente unidos.

El texto es fundamental para cualquier acto de comunicación lingüística y es el enlace externo y objetivo entre el emisor y el receptor, se comuniquen cara a cara o a distancia. Los diagramas que se exponen a continuación muestran, de forma esquemática, la relación existente entre el usuario o alumno, a quien el *Marco de referencia* va dirigido, el interlocutor o interlocutores, las actividades y los textos.

1. Expresión: El usuario o alumno produce un fragmento hablado o un texto escrito, que, a su vez, reciben con cierta distancia uno o más oyentes o lectores, de los que no se espera respuesta alguna.

1.1. **Expresión oral**:



1.2. **Expresión escrita**:



2. Comprensión: El usuario o alumno recibe, de nuevo con cierta distancia, un fragmento hablado o un texto escrito, que no precisa respuesta alguna.

2.1. **Comprensión auditiva**:

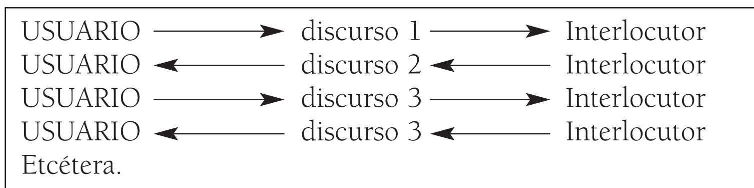


2.2. **Comprensión de lectura**:



3. Interacción: El usuario o alumno establece un diálogo «cara a cara» con un interlocutor. El texto del diálogo se compone de enunciados que se producen y se reciben por cada uno de ellos alternativamente.





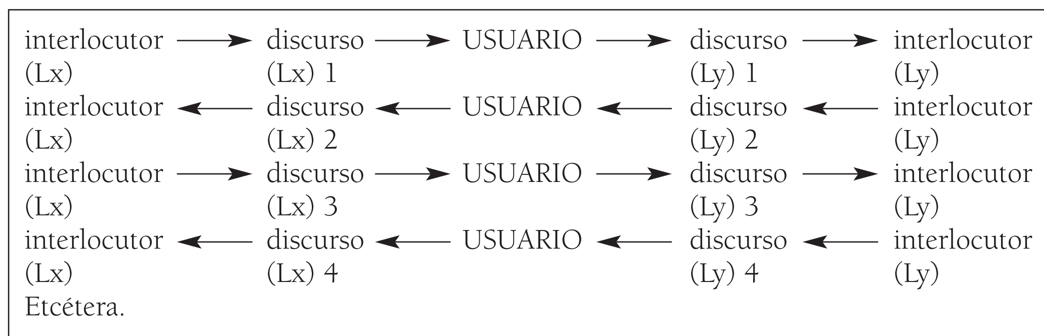
4. **Mediación**: Incluye ambas actividades.

4.1. *Traducción*: El usuario o alumno recibe un fragmento hablado o texto escrito, en una lengua o código determinado (Lx), sin que el interlocutor que lo emite esté presente, y produce un fragmento o texto paralelo en una lengua o código diferente (Ly), que será recibido a su vez por otro oyente o lector tampoco presente.

escritor (Lx) → texto (en Lx) → USUARIO → texto (en Ly) → lector (Ly)

4.2. *Interpretación*: El usuario o alumno interviene como intermediario en una interacción «cara a cara» de dos interlocutores. Estos dos interlocutores no comparten la misma lengua ni el mismo código. El usuario recibe el texto o fragmento en una lengua (Lx), y lo convierte a la otra (Ly).

interlocutor (Lx) ↔ discurso (Lx) ↔ USUARIO ↔ discurso (Ly) ↔ interlocutor (Ly)



Además de las actividades de interacción y de mediación ya definidas, hay muchas otras que requieren que el usuario de la lengua o el alumno produzca una respuesta textual a un estímulo textual. El estímulo textual puede ser una pregunta oral, un conjunto de instrucciones escritas (por ejemplo, el texto de un examen), un texto discursivo (auténtico o redactado) o una combinación de tales posibilidades. La respuesta textual requerida puede abarcar desde una sola palabra hasta un discurso de tres o más horas. Tanto los textos de entrada (estímulo) como los de salida (respuesta) pueden ser hablados o escritos, así como participar de la lengua materna o de la segunda lengua. La relación entre los dos textos puede ser la de conservar el significado o no. Consecuentemente, aunque pasemos por alto la función que pueden cumplir en la enseñanza o el aprendizaje de lenguas modernas las actividades en las que el alumno produce un texto en lengua materna como respuesta a un estímulo en la misma lengua (como puede ocurrir a menudo respecto al componente sociocultural), se pueden distinguir alrededor de veinticuatro tipos de actividades; por ejemplo, los siguientes casos (Cuadro 6) en los que tanto el material de entrada como el de salida están en la lengua meta.

Aunque estas actividades «de texto a texto» no se dan más que de un modo meramente ocasional en el uso cotidiano de la lengua, son muy frecuentes en el aprendizaje o en la enseñanza de la lengua y en los exámenes. Las actividades de «conservación de significado» más mecánicas (repetición, dictado, lectura en voz alta, transcripción fonética) han caído en desgracia en la enseñanza de lenguas, actualmente orientada a la comunicación, debido a su artificialidad y a lo que se considera que son efectos contraproducentes. Quizá se las pueda defender, sin embargo, como recursos para los exámenes por la simple razón técnica de que la actuación depende mucho de la capacidad para usar competencias lingüísticas con el fin de reducir el contenido informativo del texto. En cualquier caso, la ventaja de analizar todas las posibles combinaciones de categorías en series taxonómicas radica no sólo en que, de este modo, se puede ordenar la experiencia, sino también en que pone de manifiesto ciertos vacíos o fallos, y, al mismo tiempo, sugiere nuevas posibilidades.

Cuadro 6

TEXTO DE ENTRADA		TEXTO RESULTANTE			
CANAL	LENGUA	CANAL	CONSERVA LA LENGUA	CONSERVA EL SIGNIFICADO	TIPO DE ACTIVIDAD (EJEMPLOS)
oral	L2	oral	L2	Sí	repetición
oral	L2	escrito	L2	Sí	dictado
oral	L2	oral	L2	No	pregunta/respuesta oral
oral	L2	escrito	L2	No	respuestas escritas a preguntas orales en L2
escrito	L2	oral	L2	Sí	lectura en voz alta
escrito	L2	escrito	L2	Sí	copia, transcripción
escrito	L2	oral	L2	No	respuesta oral a observaciones escritas en L2
escrito	L2	escrito	L2	No	escritura como respuesta a observaciones escritas en L2

5 Las competencias del usuario o alumno

Con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo, naturalmente, los acontecimientos especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas) da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo.

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas.

5.1. Las competencias generales

5.1.1. Conocimiento declarativo (saber)

5.1.1.1. El conocimiento del mundo

Los seres humanos maduros tienen un modelo muy desarrollado y minuciosamente articulado del mundo y de su funcionamiento, que guarda íntima correlación con el vocabulario y la gramática de su lengua materna. En realidad, ambas partes se desarrollan relacionadas entre sí. La pregunta «¿qué es eso?» puede referirse al nombre de un fenómeno observado por primera vez o al significado (referente) de una palabra nueva. Las características fundamentales de este modelo se desarrollan totalmente durante la primera infancia, pero el modelo continúa desarrollándose por medio de la educación y de la experiencia durante la adolescencia y también durante la vida adulta. La comunicación depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella. Un objetivo de la investigación científica es descubrir la estructura y el funcionamiento del universo y proporcionar una terminología normalizada para describirlos y referirse a ellos. El lenguaje corriente se ha desarrollado de una forma más orgánica, y la relación existente entre las categorías de forma y de significado varía un tanto de una lengua a otra, aunque dentro de unos límites bastante estrechos impuestos por la fuerza de la realidad. La divergencia es más amplia en la esfera social que en el entorno físico, aunque ahí también las lenguas diferencian en gran medida los fenómenos naturales en relación con su importancia para la vida de la comunidad. La enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras a menudo es capaz de asumir que los alumnos ya han adquirido un conocimiento del mundo suficiente para esta finalidad. No obstante, no siempre ocurre así (véase la sección 2.1.1).

El conocimiento del mundo (ya derive de la experiencia, de la educación o de las fuentes de información, etc.) comprende:

- Lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos, como se ejemplifica en el cuadro 5 (sección 4.1.2).

De especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas.

- Clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.), y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.), como se establece, por ejemplo, en el capítulo 6 de *Threshold Level 1990*.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué conocimiento del mundo se supone que tiene el alumno, o cuál se le exigirá.*
- *Qué nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país en que se habla la lengua, tendrá que adquirir el alumno y cuál se le exigirá que adquiera en el curso del aprendizaje.*

5.1.1.2. El conocimiento sociocultural

Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos.

Las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura se pueden relacionar, por ejemplo, con:

1. *La vida diaria*; por ejemplo:
   - Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
   - Días festivos.
   - Horas y prácticas de trabajo.
   - Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
2. *Las condiciones de vida*; por ejemplo:
   - Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
   - Condiciones de la vivienda.
   - Medidas y acuerdos de asistencia social.
3. *Las relaciones personales*, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:
   - Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
   - Relaciones entre sexos.
   - Estructuras y relaciones familiares.
   - Relaciones entre generaciones.
   - Relaciones en situaciones de trabajo.
   - Relaciones con la autoridad, con la Administración...
   - Relaciones de raza y comunidad.
   - Relaciones entre grupos políticos y religiosos.
4. *Los valores, las creencias y las actitudes* respecto a factores como los siguientes:
   - Clase social.
   - Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).

- Riqueza (ingresos y herencia).
- Culturas regionales.
- Seguridad.
- Instituciones.
- Tradición y cambio social.
- Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
- Minorías (étnicas y religiosas).
- Identidad nacional.
- Países, estados y pueblos extranjeros.
- Política.
- Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
- Religión.
- Humor.

5. *El lenguaje corporal* (véase la sección 4.4.5). El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.

6. *Las convenciones sociales* (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:
   - Puntualidad.
   - Regalos.
   - Vestidos.
   - Aperitivos, bebidas, comidas.
   - Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
   - Duración de la estancia.
   - Despedida.

7. *El comportamiento ritual* en áreas como las siguientes:
   - Ceremonias y prácticas religiosas.
   - Nacimiento, matrimonio y muerte.
   - Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
   - Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

5.1.1.3. La consciencia intercultural

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.*
- *Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.*
- *Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada.*

5.1.2. Las destrezas y las habilidades (saber hacer)

5.1.2.1. Las destrezas y las habilidades prácticas

- *Destrezas sociales*: la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones presentados en 5.1.1.2 y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado.
- *Destrezas de la vida*: la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria (bañarse, vestirse, pasear, cocinar, comer, etc.), el mantenimiento y la reparación de los aparatos de la casa; etc.
- *Destrezas profesionales*: la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto)empleo.
- *Destrezas de ocio*: la capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio; por ejemplo:
  - Artes (pintura, escultura, tocar instrumentos musicales, etc.).
  - Trabajos manuales (hacer punto, bordado, tejer, cestería, carpintería, etc.).
  - Deportes (juegos de equipo, atletismo, carrera, escalada, natación, etc.).
  - Aficiones (fotografía, jardinería, etc.).

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué destrezas y habilidades prácticas necesitará el alumno o cuáles se le exigirá que tenga con el fin de comunicarse con eficacia en un área de interés.*

5.1.2.2. Las destrezas y las habilidades interculturales

Este apartado incluye:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.*
- *Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural.*

5.1.3. La competencia «existencial» (saber ser)

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal, y que comprenden:

1. *Las actitudes*; el grado que los usuarios o alumnos tienen de lo siguiente, por ejemplo:
   - Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.
   - Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
   - Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.
2. *Las motivaciones*:
   - Intrínsecas y extrínsecas.
   - Instrumentales e integradoras.
   - Impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse.
3. *Los valores*; por ejemplo, éticos y morales.
4. *Las creencias*; por ejemplo, religiosas, ideológicas, filosóficas.
5. *Los estilos cognitivos*:
   - Convergente y divergente.
   - Holístico, analítico y sintético.
6. *Los factores de personalidad*; por ejemplo:
   - Locuacidad y parquedad.
   - Espíritu emprendedor e indecisión.
   - Optimismo y pesimismo.
   - Introversión y extraversión.
   - Actividad y pasividad.
   - Personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora.
   - El miedo y la vergüenza, o la personalidad liberada de ellos.
   - Rigidez y flexibilidad.
   - Mentalidad abierta y mentalidad cerrada.
   - Espontaneidad y autocontrol.
   - Grado de inteligencia.
   - Meticulosidad y descuido.

- Capacidad memorística.
- Diligencia y pereza.
- Ambición y conformismo.
- Autoconciencia y falta de autoconciencia.
- Independencia y falta de independencia.
- Seguridad en sí mismo y falta de seguridad.
- Autoestima y falta de autoestima.

Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma. A este respecto, surgen importantes cuestiones éticas y pedagógicas, como, por ejemplo:

- Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito.
- Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral.
- Qué factores de personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua.
- Cómo se puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias.
- Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Si se da el caso, qué rasgos de la personalidad tendrá que aprender a desarrollar o a exhibir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
- *Si se da el caso, de qué formas se tienen en cuenta las características del alumno a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua.*

5.1.4. La capacidad de aprender (saber aprender)

En su sentido más general, saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes, como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

5.1.4.1. La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación

La sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas, permite que se asimile la nueva experiencia en un marco ordenado, y que se acepte como un enriquecimiento. De ese modo, la nueva lengua se puede aprender y utilizar con mayor facilidad, y no se la considera una amenaza para el sistema lingüístico ya establecido del alumno, lo cual a menudo se considera normal y «natural».

5.1.4.2. La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes

Muchos alumnos, sobre todo los de edad madura, verán facilitada su capacidad de pronunciación de las nuevas lenguas por medio de:

- La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- La capacidad de percibir y de concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, de dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua.

Estas destrezas fonéticas generales se distinguen de la capacidad de pronunciar una lengua concreta.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué pasos, si se da alguno, se toman para desarrollar en el alumno la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.*
- *Qué destrezas de discriminación auditiva y articulatorias necesitará el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

5.1.4.3. Las destrezas de estudio

Estas destrezas comprenden:

- La capacidad de hacer un uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje creadas por las situaciones de enseñanza; por ejemplo:
  - Mantener la atención sobre la información presentada.
  - Comprender la intención de la tarea establecida.
  - Colaborar con eficacia en parejas y en grupos de trabajo.
  - Hacer un uso rápido, activo y frecuente de la lengua aprendida.
- La capacidad de utilizar materiales disponibles para el aprendizaje independiente.
- La capacidad de organizar y utilizar materiales para el aprendizaje autodirigido.
- La capacidad de aprender con eficacia (tanto desde el punto de vista lingüístico como sociocultural), partiendo de la observación directa de los acontecimientos de comunicación y de la participación en ellos mediante el desarrollo de destrezas perceptivas, analíticas y heurísticas (de descubrimiento y análisis).

- El reconocimiento de las cualidades y las carencias propias como alumno.
- La capacidad de identificar las necesidades y las metas propias.
- La capacidad de organizar las estrategias y los procedimientos propios para conseguir estos fines de acuerdo con las características y los recursos que cada uno tiene.

5.1.4.4. Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

- La capacidad que tiene el alumno de adaptarse a la nueva experiencia (lengua nueva, personas nuevas, nuevas formas de comportamiento, etc.) y de ejercer otras competencias (por ejemplo, observando, captando la importancia de lo que se observa, analizando, infiriendo, memorizando, etc.) en la situación específica de aprendizaje.
- La capacidad que tiene el alumno (sobre todo, a la hora de usar recursos de referencia de la lengua meta) de encontrar, comprender y, si es necesario, transmitir nueva información.
- La capacidad de utilizar nuevas tecnologías (por ejemplo, para buscar información en bases de datos, hipertextos, etc.).

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué destrezas de estudio se fomentan en los alumnos o cómo se les enseña a desarrollarlas.*
- *Qué capacidades heurísticas (de descubrimiento y análisis) se fomentan en los alumnos o se les enseña a desarrollar.*
- *Qué se ofrece a los alumnos para que se independicen cada vez más en su aprendizaje y en su uso de la lengua.*

5.2. Las competencias comunicativas de la lengua

Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, como se ha detallado anteriormente, junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes:

- Las competencias lingüísticas.
- Las competencias sociolingüísticas.
- Las competencias pragmáticas.

5.2.1. Las competencias lingüísticas

Nunca se ha elaborado una descripción completa y exhaustiva de ninguna lengua como un sistema formal para la expresión de significados. Los sistemas lingüísticos son enormemente complejos y la lengua de una sociedad amplia, diversificada y avanzada nunca llega a ser dominada por ninguno de sus usuarios; ni puede ser así, pues cada lengua sufre una evolución continua como respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación. La mayoría de los estados nacionales ha intentado establecer una forma normalizada de la lengua, aunque nunca exhaustivamente pormenorizada. Para su presentación, el modelo de descripción lingüística utilizado para la enseñanza del corpus lingüístico en cuestión sigue siendo el mismo modelo que se empleó para las lenguas clásicas ya muertas. Sin embargo, este modelo «tradicional» fue rechazado hace más de cien años por la mayoría de los lingüistas profesionales, que afirmaron que las lenguas había que describirlas tal y como existen en el uso, y no como alguna autoridad cree que deberían ser descritas, y que el modelo tradicional, al haber sido desarrollado para un tipo concreto de lenguas, resultaba inadecuado para la descripción de sistemas lingüísticos que tienen una organización muy diferente.

No obstante, ninguna de las muchas propuestas de modelos alternativos ha conseguido la aceptación general. De hecho, se ha negado la posibilidad de que exista un modelo universal de descripción para todas las lenguas. Los trabajos recientes sobre los universales lingüísticos no han producido todavía resultados que puedan ser utilizados directamente para facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. La mayoría de los lingüistas descriptivos se contentan ahora con codificar la práctica, relacionando la forma y el significado y utilizando una terminología que difiere de la práctica tradicional sólo cuando resulta necesario abordar fenómenos que están fuera de la serie de modelos tradicionales de descripción. Éste es el enfoque adoptado en la sección 4.2, que procura determinar y clasificar los componentes principales de la competencia lingüística, definidos como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. A partir de estos componentes, se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos. El esquema siguiente sólo pretende ofrecer, como instrumentos de clasificación, algunos parámetros y categorías que pueden resultar útiles para la descripción del contenido lingüístico y como base para la reflexión. Los profesionales que prefieran utilizar un marco de referencia distinto son libres, en este asunto como en cualquier otro, de hacerlo. En tal caso, deberían establecer la teoría, la tradición o la práctica que van a seguir. Aquí, nosotros distinguimos lo siguiente:

5.2.1.1 La competencia léxica.
5.2.1.2 La competencia gramatical.
5.2.1.3 La competencia semántica.
5.2.1.4 La competencia fonológica.
5.2.1.5 La competencia ortográfica.
5.2.1.6 La competencia ortoépica.

El progreso en el desarrollo de la capacidad que tiene un alumno de utilizar los recursos lingüísticos se puede clasificar por escalas. De esa forma se presenta a continuación:

	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

5.2.1.1. La competencia léxica

La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.

Los ***elementos léxicos*** comprenden:

a) Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:

- *Fórmulas fijas,* que comprenden:
  - Exponentes directos de funciones comunicativas (véase la sección 5.2.3.2), como, por ejemplo, saludos: *Encantado de conocerle, buenos días,* etc.
  - Refranes, proverbios, etc. (véase la sección 5.2.2.3).
  - Arcaísmos residuales; por ejemplo: *Desfacer entuertos, válgame Dios.*
- *Modismos*; a menudo:
  - Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: *Estiró la pata* (murió). *Se quedó de piedra* (se quedó asombrado). *Estaba en las nubes* (no prestaba atención).
  - Intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: *Blanco como la nieve* (= «puro»), como opuesto a *blanco como la pared* (= «pálido»).
- *Estructuras fijas*, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: «*Por favor, ¿sería tan amable de* + infinitivo...?».
- Otras *frases hechas,* como:
  - Verbos con régimen preposicional; por ejemplo: *Convencerse de, alinearse con, atreverse a.*
  - Locuciones prepositivas; por ejemplo: *Delante de, por medio de.*
- *Régimen semántico*: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: *Cometer un crimen/error*, *ser culpable* de (algo malo), *disfrutar de* (algo bueno).

b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: *tanque*, un recipiente de líquido, o un vehículo armado y blindado; o *banco*, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos (véase a continuación).

Los ***elementos gramaticales*** pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo:

• artículos	(el, la, los, las...)
• cuantificadores	(algo, poco, mucho...)
• demostrativos	(éste, ésta, éstos, éstas...)
• pronombres personales	(yo, tú, él, ella, nosotros...)
• pronombres relativos y adverbios interrogativos	(qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo)

- posesivos (mi, tu, su...)
- preposiciones (a, ante, bajo, cabe, con, contra...)
- verbos auxiliares (ser, estar, haber...)
- conjunciones (y, o, pero, aunque...)

Las escalas ilustrativas están disponibles para la gradación del conocimiento de vocabulario y para la capacidad de controlar ese conocimiento.

	RIQUEZA DE VOCABULARIO
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

	DOMINIO DEL VOCABULARIO
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué elementos léxicos (expresiones hechas y palabras polisémicas) tendrá que aprender a reconocer y utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Cómo se eligen y se ordenan tales elementos.*

5.2.1.2. La competencia gramatical

La competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.

Formalmente, la gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja, y hasta ahora se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo. Hay varias teorías y modelos en conflicto sobre la organización de palabras en oraciones. No es competencia del *Marco de referencia* valorarlas ni preconizar el uso de ninguna, sino más bien procurar que los usuarios manifiesten cuál han decidido adoptar y qué consecuencias tiene esa elección para su práctica. Aquí nos limitamos a señalar algunos parámetros y categorías que se han utilizado ampliamente en la descripción gramatical.

La descripción de la organización gramatical supone la especificación de:

- *elementos*; por ejemplo: morfemas y alomorfos
  raíces y afijos
  palabras
- *categorías*; por ejemplo: número, caso, género
  concreto/abstracto, contable/incontable
  transitivo/intransitivo, voz activa/voz pasiva
  tiempo pasado/presente/futuro
  aspecto perfectivo/imperfectivo
- *clases*; por ejemplo: conjugaciones
  declinaciones
  clases abiertas de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, clases cerradas de palabras (elementos gramaticales: véase la sección 5.2.1.1)
- *estructuras*; por ejemplo: palabras compuestas y complejas
  sintagmas: (nominal, verbal, etc.)
  cláusulas: (principal, subordinada, coordinada)
  oraciones: (simple, compuesta)
- *procesos* (descriptivos); por ejemplo: sustantivación
  afijación
  flexión
  gradación
  transposición
  transformación
  régimen (sintáctico o semántico)
- *relaciones*; por ejemplo: concordancia (gramatical o *ad sensum*)
  valencias

Hay disponible una escala ilustrativa para la corrección gramatical. Esta escala hay que verla en relación con la correspondiente a la competencia lingüística general mostrada al principio de esta sección. No se considera posible elaborar una escala de la progresión relativa a la estructura gramatical que sea aplicable a todas las lenguas.

	CORRECCIÓN GRAMATICAL
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *En qué teoría gramatical han basado su trabajo.*
- *Qué elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones gramaticales tendrá que dominar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

Tradicionalmente, se establece una distinción entre la **morfología** y la **sintaxis**:

– La ***morfología*** se ocupa de la organización interna de las palabras. Las palabras se pueden analizar como morfemas, clasificados de la siguiente forma:
  - Raíces.
  - Afijos (prefijos, sufijos, infijos), que comprenden:
    – Afijos de derivación (por ejemplo: *re-, -mente, -dad*).
    – Afijos de flexión (por ejemplo: *-aba, -ase*).

Formación de palabras:

Las palabras se pueden clasificar en:

- Palabras simples (sólo la raíz; por ejemplo: *seis, árbol, romper*).
- Palabras complejas (raíz + afijos; por ejemplo: *ir*rompi*ble*, seis*es*).
- Palabras compuestas y lexías complejas (que contienen más de una palabra; por ejemplo: *rompehielos, cascanueces, vestido de noche, cuello de botella*).

La morfología también se ocupa de otras maneras de modificar formas de palabras; por ejemplo:

- Alternancia de vocales (dormir/duermo, demostrar/demuestro)
- Modificación de las consonantes (*escoger/escojo*)
- Formas irregulares (andar/anduve, voy/iba/fui)
- Flexión (tengo/tienes/tiene/tenemos/tenéis/tienen)
- Formas invariables (crisis/crisis, amamos/amamos)

La *morfofonología*, por su parte, se ocuparía de la variación condicionada fonéticamente de morfemas. Se ocuparía, por lo tanto, de estudiar los casos en los que un mismo morfema se pronuncia de dos maneras diferentes por vulgarismo (como, por ejemplo, el morfema de participio en *-ado*> *-ao*: *Se ha acabao ya*), o por ultracorrección (el morfema *tras-*> *trans-*: *Estaba transtornado*).

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
>
> *– Qué elementos morfológicos y procesos tendrá que dominar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*

– La ***sintaxis***, por su parte, se ocupa de la organización de palabras en forma de oraciones en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que conlleva, y a menudo se presenta en forma de conjunto de reglas. La sintaxis de la lengua de un hablante nativo y maduro es enormemente compleja y en gran parte inconsciente. La capacidad de organizar oraciones que transmitan sentido es un aspecto fundamental de la competencia comunicativa.

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
>
> *– Qué elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones tendrá que dominar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*

5.2.1.3. La competencia semántica

Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno:

La *semántica léxica* trata asuntos relacionados con el significado de las palabras:

- Relación de las palabras con el contexto general:
  - – Referencia.
  - – Connotación.
  - – Exponencia de nociones específicas generales.
- Relaciones semánticas, como, por ejemplo:
  - – Sinonimia/antonimia.
  - – Hiponimia/hiperonimia.
  - – Régimen semántico.

– Relaciones de la parte por el todo (metonimia).
– Análisis componencial.
– Equivalencia de traducción.

La *semántica gramatical* trata el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales (véase la sección 5.2.1.2).

La *semántica pragmática* se ocupa de relaciones lógicas, como, por ejemplo, la vinculación, la presuposición, la implicación, etc.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Qué tipos de relación semántica tendrá que desarrollar o demostrar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*

Las cuestiones de significado son, naturalmente, fundamentales para la comunicación, y este *Marco de referencia* se ocupa de ellas en diversas ocasiones (véase, en concreto, la sección 5.1.1.1).

La competencia lingüística se trata aquí en un sentido formal. Desde el punto de vista de la lingüística teórica o descriptiva, una lengua es un sistema simbólico enormemente complejo. Cuando, como aquí ocurre, se intentan separar los numerosos y distintos componentes de la competencia comunicativa, resulta legítimo señalar que el conocimiento (en gran parte inconsciente) de las estructuras formales y la capacidad de manejarlas constituye uno de esos componentes. Un asunto distinto es determinar qué cantidad, si acaso, de análisis formal debería introducirse en el aprendizaje o en la enseñanza de idiomas. El enfoque nocional/funcional adoptado en las publicaciones *Waystage 1990, Threshold Level 1990* y *Vantage Level* del Consejo de Europa ofrece una alternativa al tratamiento que de la competencia lingüística se hace en las secciones 5.2.1, 5.2.2 y 5.2.3. En vez de comenzar partiendo de las formas lingüísticas y sus significados, comienza partiendo de una clasificación sistemática de funciones y de nociones comunicativas, divididas en generales y específicas, y de forma secundaria trata las formas, léxicas y gramaticales, como sus exponentes. Los enfoques son formas complementarias de tratar la «doble articulación» de la lengua. Las lenguas se basan en una organización de la forma y en una organización del significado. Los dos tipos de organización se cruzan entre sí de una forma en gran parte arbitraria. La descripción basada en la organización de las formas de expresión atomiza el significado, y la basada en la organización del significado atomiza la forma. Cuál sea la que el usuario prefiera depende de la finalidad para la que se ha producido la descripción. El éxito del enfoque de *Un nivel umbral* indica que a muchos profesionales les resulta más ventajoso ir del significado a la forma, y no seguir la práctica más tradicional de organizar la progresión en términos puramente formales. Por el contrario, algunos pueden preferir la utilización de una «gramática comunicativa», como, por ejemplo, en *Un niveau-seuil*. Lo que está claro es que el estudiante de lenguas tiene que adquirir tanto las formas como los significados.

5.2.1.4. La competencia fonológica

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*):
  – Acento y ritmo de las oraciones.
  – Entonación.
- Reducción fonética:
  – Reducción vocal.
  – Formas fuertes y débiles.
  – Asimilación.
  – Elisión.

	DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno.*
– *Cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia.*
– *Si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo.*

5.2.1.5. La competencia ortográfica

La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Los sistemas de escritura de todas las lenguas europeas se basan en el principio alfabético, aunque los de algunas otras lenguas siguen el principio ideográfico (por ejemplo, el chino) o el principio consonántico (por ejemplo, el árabe). Para los sistemas alfabéticos, los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir lo siguiente:

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc.
- Los signos no alfabetizables de uso común (por ejemplo: @, &, $, etc.).

5.2.1.6. La competencia ortoépica

A la inversa, los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación.
- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

	DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA
C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
C1	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
A1	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Las necesidades ortográficas y ortoépicas de los alumnos en relación con su uso de las variedades habladas y escritas de la lengua, y su necesidad de convertir textos de su forma hablada a su forma escrita, y viceversa.*

5.2.2. La competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el *Marco de referencia*, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

5.2.2.1. Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales

Naturalmente, estos marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como a) el estatus relativo, b) la cercanía de la relación, c) el registro del discurso, etc.

- Uso y elección del saludo:
  - Al llegar a un sitio; por ejemplo: *Hola, buenos días...*
  - Presentaciones; por ejemplo: *Encantado, ¿cómo estás?...*
  - Despedidas; por ejemplo: *Adiós*, *hasta luego*, *hasta mañana*...
- Uso y elección de formas de tratamiento:
  - *Solemne*; por ejemplo: *Usía*, *su ilustrísima*...
  - *Formal*; por ejemplo: *Señor*, *señora*, *señorita* + apellido, doctor, profesor + apellido.
  - *Informal*; por ejemplo: *Juan, Susana*, sólo el nombre de pila, sin forma de tratamiento.
  - *Familiar*; por ejemplo: *Cariño*, *amor*, *mi vida*.
  - *Perentorio;* por ejemplo: sólo el apellido, como: ¡*Sánchez, tú, aquí*!
  - *Insulto ritual;* por ejemplo: *idiota, tonto* (a menudo, de forma cariñosa).
- Convenciones para los turnos de palabra.
- Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas (por ejemplo, *¡Dios mío!, ¡Venga ya!, ¡Hay que ver!...*).

5.2.2.2. Las normas de cortesía

Las normas de cortesía proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del «principio de cooperación» (véase la sección 5.2.3.1). Varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente.

- Cortesía «positiva»; por ejemplo:
  - Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.
  - Compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc.
  - Expresar admiración, afecto, gratitud, etc.
  - Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.
- Cortesía «negativa»; por ejemplo:
  - Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.).
  - Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.).

- Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: «Creo que...», preguntas cortas de confirmación, etc.).
- Uso apropiado de «por favor», «gracias», etc.
- Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía); por ejemplo:
  - Brusquedad, franqueza.
  - Expresión de desprecio, antipatía.
  - Queja fuerte y reprimenda.
  - Descarga de ira, impaciencia.
  - Afirmación de la superioridad.

5.2.2.3. Las expresiones de sabiduría popular

Estas fórmulas fijas –que incorporan a la vez que refuerzan actitudes comunes– contribuyen de forma significativa a la cultura popular. Se utilizan a menudo, por ejemplo, en los titulares de los periódicos. El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural.

- *Refranes*; por ejemplo: *No por mucho madrugar amanece más temprano*.
- *Modismos*; por ejemplo: *A troche y moche*. *A la pata la llana*.
- *Comillas coloquiales*; por ejemplo: *To' pa' na'*. *Me voy pa' casa*.
- *Expresiones* de:
  - Creencias como, por ejemplo, refranes sobre el tiempo atmosférico: *En abril, aguas mil*.
  - Actitudes como, por ejemplo, frases estereotipadas del tipo: *De todo hay en la viña del Señor*.
  - Valores como, por ejemplo: *Eso no es juego limpio*.

Los *graffiti*, los lemas de las camisetas, las frases con gancho de la televisión, las tarjetas y los carteles de los lugares de trabajo a menudo tienen ahora esa función.

5.2.2.4. Diferencias de registro

El término «registro» se utiliza para referirse a las diferencias sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos. Éste es un concepto amplio, que podría abarcar lo que aquí denominamos «tareas» (sección 4.3), «tipos de texto» (sección 4.6.3) y «macrofunciones» (sección 5.2.3.2). En esta sección tratamos las diferencias en el nivel de formalidad:

- Solemne, por ejemplo: *Hace entrega del premio Su Alteza Real, el Príncipe de Asturias*.
- Formal, por ejemplo: *¡Orden en la sala, por favor! Tiene la palabra el fiscal*.
- Neutral, por ejemplo: *¿Podemos comenzar?*
- Informal, por ejemplo: *¡Venga! ¿Empezamos ya, o qué?*
- Familiar, por ejemplo: *¡Vale! Al tema*.
- Íntimo, por ejemplo: *¿Ya, cariño?*

En el aprendizaje temprano (digamos que hasta el nivel B1), lo apropiado es un registro relativamente neutral, a menos que existan poderosos motivos en contra. Es este registro el que los hablantes nativos probablemente utilicen con extranjeros y desconocidos, y el que es-

peran de ellos. Es probable que se adquiera un conocimiento de registros más formales o más corrientes con el paso del tiempo, quizá mediante la lectura de distintos tipos de texto, sobre todo, novelas, al principio como una competencia de comprensión. Se debe tener cierta precaución al utilizar registros más formales o más corrientes, ya que su uso inapropiado puede provocar una interpretación errónea y, en su caso, el ridículo.

5.2.2.5. Dialecto y acento

La competencia sociolingüística también comprende la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de, por ejemplo:

- La clase social.
- La procedencia regional.
- El origen nacional.
- El grupo étnico.
- El grupo profesional.

Dichos marcadores comprenden:

- *Léxico;* por ejemplo: la palabra «miaja» (de «migaja») se utiliza en determinadas zonas de España para significar una parte muy pequeña de algo.
- *Gramática*; por ejemplo: la expresión jergal «currarse algo» para significar que se ha puesto mucho empeño en la ejecución o resolución de algo.
- *Fonología;* por ejemplo: la voz andaluza «quillo», por «chiquillo».
- *Características vocales (ritmo, volumen, etc.).*
- *Paralingüística.*
- *Lenguaje corporal.*

Ninguna comunidad de lengua europea es totalmente homogénea. Las distintas regiones tienen sus peculiaridades lingüísticas y culturales. Estas peculiaridades suelen estar más marcadas en las personas que viven una vida puramente local, y guardan relación, por tanto, con la clase social, la ocupación y el nivel educativo. El reconocimiento de dichos rasgos dialectales ofrece, pues, claves significativas respecto a las características del interlocutor. Los estereotipos desempeñan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales (véase la sección 5.1.2.2). Con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y de constancia.

La gradación de ítems relacionados con aspectos de la competencia sociolingüística ha demostrado ser problemática (véase el anejo B). Los ítems que se clasificaron satisfactoriamente se muestran en la siguiente escala ilustrativa. Como se puede ver, la parte inferior de la escala comprende sólo marcadores de relaciones sociales y normas de cortesía. Desde el nivel B2, se ve que los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos.

	ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
	Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué serie de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué normas de cortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué normas de descortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, y en qué situaciones, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué refranes, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué registros tendrá que reconocer y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué grupos sociales de la comunidad meta o de la comunidad internacional tendrá el alumno que reconocer por el uso que hacen de la lengua, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*

5.2.3. Las competencias pragmáticas

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);
b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);
c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).

5.2.3.1. La competencia discursiva

La ***competencia discursiva*** es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de:

- Los temas y las perspectivas.
- Que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas.
- La secuencia «natural»; por ejemplo, temporal:
  Él se cayó y yo lo golpeé, como opuesta a
  Yo lo golpeé y él se cayó.
- Relaciones de causa y efecto (o viceversa): los precios están subiendo, las personas quieren salarios más altos.
- La capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de:
  – La organización temática.
  – La coherencia y la cohesión.
  – La ordenación lógica.
  – El estilo y el registro.
  – La eficacia retórica.
  – El *principio de cooperación* (Grice, 1975): «Realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas del intercambio hablado en el que usted participa, observando las máximas siguientes:
    - La calidad (intente que su intervención sea verdadera).
    - La cantidad (procure que su intervención sea tan informativa como haga falta, pero no más).
    - La relación (no diga lo que no sea relevante).
    - El modo (sea breve y ordenado; evite la oscuridad y la ambigüedad)».

Si se desea desviarse de estos criterios como base para conseguir una comunicación sencilla y eficaz, debería ser por una finalidad específica, y no debido a la incapacidad de cumplirlos.

- ***La organización del texto***: conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión relativas a, por ejemplo:
  – Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.).
  – Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.
  – Cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, en debates, etc.).
  – Cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.).

Una gran parte de la educación en la lengua materna se dedica a desarrollar las destrezas del discurso de un joven. Al aprender una lengua extranjera, es probable que el alumno comience con turnos de palabra breves en los que suele decir una sola oración. En niveles más altos de dominio de la lengua, adquiere cada vez mayor importancia el desarrollo de la competencia del discurso, cuyos componentes se indican en esta sección.

Las escalas ilustrativas están disponibles para los siguientes aspectos de la competencia del discurso:

- Flexibilidad ante las circunstancias.
- Turno de palabra (también presentado en la sección de estrategias de interacción).
- Desarrollo de descripciones y narraciones.
- Coherencia y cohesión.

	FLEXIBILIDAD
C2	Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc, y eliminar la ambigüedad.
C1	Como B2+.
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.
	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.
	Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

	TURNOS DE PALABRA
C2	Como C1.
C1	Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.
B2	Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de su turno de palabra. Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo: «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir.
B1	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra.
	Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo demandar atención.
A1	No hay descriptor disponible.

	DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES
C2	Como en C1.
C1	Realiza descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.
B1	Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.
A2	Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

	COHERENCIA Y COHESIÓN
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas.
	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos.
	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».
A1	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».

5.2.3.2. La competencia funcional

Este componente supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos (véase la sección 4.2). La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (microfunciones) concretas. Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Los hablantes competentes comprenden los procesos y las destrezas implicadas. Una macrofunción se caracteriza por su estructura interaccional. Puede que las situaciones más complejas tengan una estructura interna que comprenda secuencias de macrofunciones que en muchos casos están ordenadas según modelos formales o informales de interacción social (esquemas).

1. Las *microfunciones* son categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción. Las microfunciones se clasifican por categorías con cierto detalle (pero no exhaustivamente) en el capítulo 5 de *Threshold Level 1990*, de la siguiente forma:
   1.1. Ofrecer y buscar información factual:

- Identificar.
- Presentar un informe.
- Corregir.
- Preguntar.
- Responder.

1.2. Expresar y descubrir actitudes:
- Factual (acuerdo/desacuerdo).
- Conocimiento (conocimiento/ignorancia, recuerdo/olvido, duda/certeza).
- Modalidad (obligaciones, necesidad, capacidad, permiso).
- Volición (carencias, deseos, intenciones, preferencias).
- Emociones (placer/desagrado, lo que gusta/no gusta, satisfacción, interés, sorpresa, esperanza, desilusión, miedo, preocupación, gratitud).
- Moral (disculpas, aprobación, arrepentimiento, lástima).

1.3. Persuasión:
- Sugerencias, demandas, avisos, consejos, ánimos, petición de ayuda, invitaciones, ofrecimientos.

1.4. Vida social:
- Atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas.

1.5. Estructuración del discurso:
- (28 microfunciones, comienzo, turno de habla, conclusión, etc.).

1.6. Corrección de la comunicación:
- (16 microfunciones).

2. Las *macrofunciones* son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones; por ejemplo:
   - Descripción.
   - Narración.
   - Comentario.
   - Exposición.
   - Exégesis.
   - Explicación.
   - Demostración.
   - Instrucción.
   - Argumentación.
   - Persuasión.
   - Etcétera.
3. Esquemas de interacción

La competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación, como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal y la capacidad de utilizarlos. Las actividades comunicativas interactivas presentadas en la sección 4.4.3 suponen secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes en turnos de palabra. Básicamente, forman pares, como, por ejemplo, los siguientes:

pregunta:	respuesta
afirmación:	acuerdo/desacuerdo
petición/ofrecimiento/disculpa:	aceptación/no aceptación
saludo/brindis:	respuesta

Son comunes los tríos en los que el primer hablante admite la respuesta del interlocutor o responde a ella. Los pares y los tríos suelen ir adheridos a transacciones e interacciones más extensas. Por ejemplo, en transacciones de colaboración que son más complejas y que están orientadas a la meta, la lengua se hace necesaria para:

- Formar el grupo de trabajo y establecer relaciones entre los participantes.
- Establecer el conocimiento común de las características relevantes de la situación actual y llegar a una lectura común.
- Identificar lo que podría y debería ser cambiado.
- Establecer un acuerdo común sobre los objetivos y la acción requerida para cumplirlos.
- Acordar roles para realizar la acción.
- Controlar las acciones prácticas que hay que realizar a la hora de, por ejemplo:
  – Identificar y abordar los problemas que surjan.
  – Coordinar y secuenciar las intervenciones.
  – Alentarse mutuamente.
- Reconocer el logro de metas intermedias.
- Reconocer la consecución de la tarea.
- Evaluar la transacción.
- Completar y terminar la transacción.

El proceso total se puede representar esquemáticamente. Un ejemplo es el esquema general que se ofrece para la compra de bienes y servicios en el capítulo 8 de *Threshold Level 1990*:

Esquema general para la compra de bienes y servicios

1. Desplazarse al lugar de la transacción.
   1.1. Encontrar el camino a la tienda, almacén, supermercado, restaurante, estación, hotel, etc.
   1.2. Encontrar el camino al mostrador, al departamento, a la mesa, a la taquilla, a la recepción, etc.
2. Establecer el contacto.
   2.1. Intercambio de saludos con el tendero, o el dependiente, o el camarero o el recepcionista, etc.
      2.1.1. El dependiente saluda.
      2.1.2. El cliente saluda.
3. Elegir bienes o servicios.
   3.1. Determinar la categoría de los bienes o servicios requeridos.
      3.1.1. Buscar información.
      3.1.2. Dar información.
   3.2. Identificar opciones.

3.3. Discutir las ventajas y los inconvenientes de las opciones (por ejemplo: calidad, precio, color, tamaño de los bienes).
  3.3.1. Buscar información.
  3.3.2. Dar información.
  3.3.3. Pedir consejo.
  3.3.4. Dar consejo.
  3.3.5. Preguntar por preferencias.
  3.3.6. Expresar preferencias, etc.
3.4. Identificar los bienes concretos requeridos.
3.5. Examinar bienes.
3.6. Acordar la compra.

4. Intercambio de bienes por dinero.
  4.1. Acordar los precios de los objetos.
  4.2. Acordar la suma del total.
  4.3. Recibir o entregar el pago.
  4.4. Recibir o entregar los bienes (y el recibo).
  4.5. Intercambio de agradecimientos.
    4.5.1. El dependiente da las gracias.
    4.5.2. El cliente da las gracias.

5. Despedida.
  5.1. Expresión de satisfacción (mutua).
    5.1.1. El dependiente expresa satisfacción.
    5.1.2. El cliente expresa satisfacción.
  5.2. Intercambio de comentarios interpersonales (por ejemplo: sobre el tiempo, cotilleos de la zona).
  5.3. Intercambio de saludos de despedida.
    5.3.1. El dependiente se despide.
    5.3.2. El cliente se despide.

Nota aclaratoria: Hay que decir que, al igual que otros esquemas parecidos, la disponibilidad de este esquema para clientes y dependientes en el marco de la compraventa de bienes no significa que esta forma se utilice en todas las ocasiones. Especialmente en condiciones modernas, la lengua se utiliza a menudo de forma más moderada, sobre todo, para abordar problemas que surgen en una transacción despersonalizada y semiautomatizada, o para humanizarla (véase la sección 4.1.1).

No resulta factible desarrollar escalas ilustrativas para todas las posibles áreas de competencia relativas a la capacidad funcional. De hecho, ciertas actividades microfuncionales forman parte de escalas ilustrativas de actividades comunicativas interactivas y productivas.

Dos factores genéricos y cualitativos que determinan el éxito funcional del alumno o usuario son los siguientes:

– La ***fluidez***, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida.
– La ***precisión***, que es la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir.

Hay disponibles dos escalas ilustrativas para estos dos aspectos cualitativos:

	FLUIDEZ ORAL
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en períodos más largos y complejos.
	Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en períodos largos de producción libre.
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

	PRECISIÓN
C2	Transmite con precisión matices sutiles de significado, utilizando, con razonable corrección, una gran diversidad de elementos calificativos (por ejemplo: adverbios que expresan grado, cláusulas que expresan limitaciones). Sabe cómo poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
C1	Puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando grados de, por ejemplo, certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad, etc.
B2	Ofrece información detallada y fiable.
B1	Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión.
	Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante. Expresa la idea principal que quiere comunicar.
A2	Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.
A1	No hay descriptor disponible.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué características del discurso tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué macrofunciones tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué microfunciones tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.*
- *Qué esquemas de interacción necesita el alumno, o cuáles se le exigen.*
- *Cuáles se supone que controla y cuáles se le van a enseñar.*
- *Según qué principios se eligen y se ordenan las macrofunciones y las microfunciones.*
- *Cómo se puede caracterizar el progreso cualitativo del componente pragmático.*



El aprendizaje y la enseñanza de la lengua

En el cuerpo de este capítulo nos planteamos:

– ¿Cómo puede llegar el alumno a realizar las tareas, las actividades y los procesos y a desarrollar las competencias necesarias para la comunicación?

– ¿Cómo pueden facilitar estos procesos los profesores ayudados por sus distintos servicios de apoyo?

– ¿Cómo pueden las autoridades educativas y otras personas con capacidad de decisión planificar bien los currículos de lenguas modernas?

En primer lugar, sin embargo, debemos analizar más a fondo los objetivos de aprendizaje.

6.1. ¿Qué tienen que aprender o adquirir los alumnos?

6.1.1. Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo. En consecuencia, los capítulos 4 y 5 intentan establecer lo que es capaz de hacer un usuario de la lengua totalmente competente, así como los conocimientos, las destrezas y las actitudes que hacen posibles estas actividades. Se hace de la forma más integradora posible, teniendo en cuenta que no podemos saber qué actividades le resultarán importantes a un alumno concreto. Los citados capítulos indican que, con el fin de participar con total eficacia en los acontecimientos comunicativos, los alumnos deben haber aprendido o adquirido lo siguiente:

– Las competencias necesarias, tal y como se detallan en el capítulo 5.

– La capacidad de poner en práctica estas competencias, como se detalla en el capítulo 4.

– La capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias.

6.1.2. Con el fin de representar o de conducir el progreso de los estudiantes de lenguas, resulta útil describir sus capacidades en una serie de niveles sucesivos o escalas. Tales escalas se han presentado en el lugar apropiado de los capítulos 4 y 5. Cuando se representa gráficamente el progreso de los alumnos a través de las primeras etapas de su educación general, en un momento en que no se pueden prever las necesidades de sus futuras carreras, o siempre que se tenga que realizar una evaluación general del dominio de la lengua que posee un alumno, puede resultar muy útil y práctico combinar varias de estas categorías para formar una caracterización sumaria y única de la capacidad lingüística, tal y como se hace, por ejemplo, en el cuadro 1 del capítulo 3.

Una mayor flexibilidad se ofrece en un esquema como el del cuadro 2 del capítulo 3, pensado para la autoevaluación del alumno, en el que las distintas actividades de la lengua se escalonan de forma separada, si bien cada una de ellas se presenta otra vez de forma global. Esta presentación permite definir un perfil en casos en los que el desarrollo de las destrezas sea irregular; incluso se proporciona una mayor flexibilidad mediante la gradación por escalas, de forma detallada y separada, de subcategorías, como en los capítulos 4 y 5. Aunque todas las capacidades presentadas en esos capítulos tienen que ser utilizadas por el usuario de la lengua para abordar con eficacia toda la serie de actos comunicativos, no todos los alumnos querrán o necesitarán adquirirlas en una lengua no materna. Por ejemplo, algunos alumnos no necesitarán la lengua escrita, mientras que a otros puede que sólo les interese precisamente la comprensión de textos escritos. Sin embargo, eso no implica necesariamente que dichos alumnos vayan a limitarse a las formas hablada y escrita de la lengua, respectivamente.

Puede ocurrir que, según el estilo cognitivo del alumno, la memorización de las formas habladas se facilite enormemente mediante la asociación con las formas escritas correspondientes. Igualmente, a la inversa, se puede facilitar la percepción de formas escritas asociándolas con los enunciados orales correspondientes, y puede que incluso esta conexión resulte necesaria. Si esto es así, la modalidad que no se vaya a utilizar –y que consecuentemente no se considere un *objetivo*– puede estar inmersa, sin embargo, en el aprendizaje de lenguas como un *medio* para conseguir un fin. En definitiva, es una cuestión de decisión (consciente o no) el determinar a qué competencia, tareas, actividades y estrategias se debe asignar el papel de objetivo o de medio en el desarrollo de un alumno concreto.

Tampoco es una necesidad lógica que una competencia, una tarea, una actividad o una estrategia que se identifique como objetivo, al ser necesaria para la satisfacción de las necesidades comunicativas del alumno, se incluya en un programa de aprendizaje. Por ejemplo, gran parte de lo que se incluye como «conocimiento del mundo» se puede suponer que son los conocimientos previos que ya forman parte de la competencia general del alumno como resultado de la experiencia previa de la vida o de las enseñanzas recibidas en la lengua materna. El problema puede ser entonces encontrar el exponente adecuado en la segunda lengua que se corresponda con una categoría nocional de la lengua materna. Será cuestión de decidir qué conocimientos nuevos deben aprenderse y qué se puede dar por supuesto. El problema surge cuando un campo conceptual concreto está organizado de forma distinta en la lengua materna y en la segunda lengua –algo que suele ocurrir–, de forma que la correspondencia de los significados de la palabra es a veces parcial o inexacta. ¿Qué importancia tiene esta falta de correspondencia? ¿Qué malentendidos puede provocar? Consecuentemente, ¿qué prioridad se le debería dar a la capacidad de distinguir estos matices en una etapa concreta del aprendizaje? ¿En qué nivel se debería exigir el dominio de esa distinción, o cuándo se le debería prestar atención? ¿Se puede dejar que el problema se solucione por sí solo con la experiencia?

Cuestiones parecidas surgen con respecto a la pronunciación. Muchos fonemas se pueden trasladar de la lengua materna a la segunda lengua sin problemas. En algunos casos, los alófonos en cuestión pueden ser muy distintos; otros fonemas de la segunda lengua pueden no estar presentes en la lengua materna. Si no se adquieren o no se aprenden, se produce alguna pérdida de información, y pueden darse malentendidos. ¿Qué frecuencia e importancia pueden tener? ¿Qué prioridad se les debe dar? Aquí la cuestión de la edad o de la etapa de aprendizaje en que mejor se aprenden se complica por el hecho de que la adquisición de hábitos es más fuerte en el nivel fonético. Hacer conscientes los errores fonéticos y *desaprender* los comportamientos automatizados, sólo una vez que la aproximación a las normas nativas resulta

totalmente apropiada, puede resultar mucho más costoso (en tiempo y esfuerzo) de lo que sería en la fase inicial del aprendizaje, sobre todo, en edad temprana.

El significado de estas consideraciones es que los objetivos apropiados para una etapa concreta del aprendizaje de un alumno en particular, o de un tipo de alumno en una etapa concreta, no se pueden derivar necesariamente de una lectura simple y superficial de las escalas propuestas para cada parámetro. Hay que tomar decisiones en cada caso.

6.1.3. La competencia plurilingüe y la competencia pluricultural

El hecho de que el *Marco de referencia* no se limite a proporcionar una clasificación «de conjunto» de las capacidades comunicativas, sino que divida las categorías globales en sus componentes y ofrezca para ellos una gradación por escalas, resulta importante cuando consideramos el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural.

6.1.3.1. Desequilibrio y variabilidad de la competencia

Tanto la competencia plurilingüe como la pluricultural presentan generalmente cierto desequilibrio y variabilidad:

- Los alumnos, generalmente, consiguen un mayor dominio en una lengua que en las demás.
- El perfil de competencias en una lengua es diferente del de otras (por ejemplo: una excelente competencia de expresión oral en dos lenguas, pero una buena competencia de expresión escrita sólo en una de ellas).
- El perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe (por ejemplo: un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua; o un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo, se domina).

Estos desequilibrios son totalmente normales. Si el concepto de plurilingüismo y de pluriculturalismo se amplía para tener en cuenta la situación de todos los que en su lengua y cultura nativas están expuestos a distintos dialectos y a la variedad cultural inherente a toda sociedad compleja, queda claro que, también en estos casos, los desequilibrios (o, si se prefiere, diferentes tipos de equilibrio) son la norma.

Este desequilibrio está también ligado al carácter variable de las competencias plurilingüe y pluricultural. Aunque la visión tradicional de la competencia comunicativa «monolingüe» de la «lengua materna» sugiere que ésta queda establecida rápidamente, la competencia plurilingüe y pluricultural presenta un perfil transitorio y una configuración cambiante. Dependiendo del recorrido profesional, de la historia familiar, de la experiencia de viajes, de las lecturas y de las aficiones del individuo en cuestión, se dan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas. Esto no implica, de ningún modo, inestabilidad, incertidumbre o falta de equilibrio por parte de la persona en cuestión, sino que más bien contribuye, en la mayoría de los casos, a la mejora de la consciencia de identidad.

6.1.3.2. Competencia diferenciada y cambio de lengua

Debido a este desequilibrio, una de las características de la competencia plurilingüe y pluricultural es que, a la hora de aplicar esta competencia, el individuo en cuestión utiliza sus destrezas y conocimientos, tanto generales como lingüísticos (véanse los capítulos 4 y 5), de

diferentes formas. Por ejemplo, las *estrategias* utilizadas para llevar a cabo *tareas* que suponen el uso de la lengua pueden variar según la lengua en cuestión. La competencia existencial (saber ser), que demuestra la apertura, la sociabilidad y la buena voluntad mediante el uso de gestos, mímica y proxémica, puede, en el caso de una lengua en la que el individuo tiene un nivel pobre del componente lingüístico, compensar esta insuficiencia durante el curso de la interacción con un hablante nativo, mientras que en una lengua que conoce mejor, este mismo individuo puede adoptar una actitud más lejana o reservada. La *tarea* puede que también se vuelva a definir y el mensaje lingüístico se reforme o se redistribuya, según los recursos disponibles para la expresión o la percepción que el individuo tiene de estos recursos.

Otra característica de la competencia plurilingüe y pluricultural es que no se compone de la simple adición de competencias monolingües, sino que permite combinaciones y alternancias de distinto tipo. Es posible cambiar de código durante el mensaje, o recurrir a formas bilingües de habla. Por eso, un repertorio de este tipo, más rico, permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación interlingüística y el cambio de lengua.

6.1.3.3. Desarrollo de la consciencia sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso

La competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de las estrategias metacognitivas, que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, y, en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de éstas, llegando a controlarlas. Además, esta experiencia de plurilingüismo y pluriculturalismo:

– aprovecha competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes, que a su vez desarrolla más;
– produce una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas (una forma de consciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, «hiperlinguística»);
– dada su naturaleza, perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas.

Por tanto, una competencia plurilingüe y pluricultural puede acelerar, hasta cierto punto, el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural. Esto ocurre aunque la competencia plurilingüe y pluricultural sea «desequilibrada» y el dominio de una lengua concreta siga siendo «parcial».

Asimismo, se puede afirmar que el conocimiento de una lengua y de una cultura extranjeras no siempre supone ir más allá de lo que pueda ser etnocéntrico con relación a la lengua y a la cultura «nativas», sino que incluso puede tener el efecto contrario (no es raro que el aprendizaje de *una* lengua y el contacto con *una* cultura extranjera refuerce los estereotipos e ideas preconcebidas, y no los reduzca), mientras que es más probable que el conocimiento de varias lenguas consiga evitar este problema, a la vez que enriquece el potencial de aprendizaje.

En este contexto, es importante fomentar el respeto por la diversidad de lenguas y por el aprendizaje de más de una lengua extranjera en la escuela. No se trata simplemente de elegir una política lingüística en un momento importante de la historia de Europa, por ejemplo. Ni siquiera –por muy importante que esto sea– se trata de aumentar las oportunidades futuras para jóvenes competentes en más de dos lenguas. Se trata también de ayudar a los alumnos a:

– construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio;
– desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas.

6.1.3.4. Competencia parcial y competencia plurilingüe y pluricultural

También desde esta perspectiva, el concepto de *competencia parcial* en una lengua concreta es significativo: no se trata de estar satisfecho, por principio o pragmatismo, con el desarrollo de un dominio limitado o compartimentado de una lengua extranjera, sino de considerar este dominio, imperfecto en un momento dado, como parte de una competencia plurilingüe que resulta enriquecida. También habría que señalar que esta competencia «parcial», que forma parte de una competencia *múltiple*, es a la vez una competencia *funcional* respecto a un objetivo limitado y concreto.

La competencia parcial en una lengua dada puede incluir *actividades* de comprensión (por ejemplo, con el énfasis en comprensión oral o escrita), a la vez que puede referirse a un *ámbito* concreto y a *tareas* específicas (por ejemplo, para permitir que un empleado de correos dé información sobre las operaciones más habituales que se realizan con clientes extranjeros hablando una lengua concreta). Sin embargo, también puede comprender *competencias generales* (por ejemplo, el *conocimiento* no lingüístico de las características de otras lenguas y culturas, y de sus comunidades), en la medida en que haya un papel funcional para este desarrollo complementario de una u otra dimensión de las competencias específicas. En otras palabras, en el marco de referencia aquí propuesto, la noción de competencia parcial hay que considerarla en relación con los distintos componentes del modelo (véase el capítulo 3) y con la variedad de objetivos.

6.1.4. Variedad de objetivos en relación con el *Marco de referencia*

El diseño curricular en el aprendizaje de lenguas supone (sin duda, más que en otras disciplinas y que en otros tipos de aprendizaje) elegir entre tipos y niveles de objetivos. La presente propuesta de crear un marco de referencia tiene muy en cuenta esta situación. Cada uno de los componentes principales del modelo presentado puede constituirse en eje de los objetivos de aprendizaje y servir como un punto específico de entrada a la hora de consultar el *Marco de referencia*.

6.1.4.1. Tipos de objetivos con relación al *Marco de referencia*

Los objetivos de enseñanza y aprendizaje, en realidad, pueden concebirse:

a) *En función del desarrollo de las competencias generales del alumno* (véase la sección 5.1), de forma que los objetivos tienen relación con el *conocimiento declarativo* (saber), las *destrezas y habilidades (savoir-faire),* los *rasgos de personalidad, las actitudes,* etc. (saber ser) y con la *capacidad de aprender*, o, más en concreto, con una u otra de estas dimensiones. En algunos casos, el aprendizaje de una lengua extranjera se basa sobre todo en impartir conocimientos declarativos al alumno (por ejemplo, de la gramática o la literatura, o de determinadas características culturales del país extranjero). En otros casos, el aprendizaje de idiomas se contempla como una forma para que el alumno desarrolle su personalidad (por ejemplo, mayor seguridad en sí mismo, mayor disposición

a hablar en grupo), o para que desarrolle sus conocimientos sobre cómo aprender (mayor apertura a lo que sea nuevo, consciencia de aquello que es diferente a lo propio, curiosidad por lo desconocido). Existen muchos motivos para considerar que estos objetivos concretos, relacionados con un sector o tipo de competencia específica, o bien el desarrollo de una competencia parcial, pueden contribuir de forma general a la creación o al refuerzo de una competencia plurilingüe y pluricultural. En otras palabras, la búsqueda de un objetivo parcial puede formar parte de un proyecto general de aprendizaje.

b) *En función de la extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua* (véase la sección 5.2), de forma que los objetivos tienen relación con el *componente lingüístico,* con el *componente pragmático*, con el *componente sociolingüístico*, o con todos ellos a la vez. El primer objetivo al aprender una lengua extranjera puede ser el dominio del componente lingüístico de una lengua (conocimiento de su sistema fonético, su vocabulario y su sintaxis) sin preocuparse de los aspectos sociolingüísticos ni de la eficacia pragmática. En otros casos, el objetivo puede que sea principalmente de carácter pragmático y que se pretenda desarrollar la capacidad de actuar en la lengua extranjera con los recursos lingüísticos limitados disponibles y sin ningún interés especial por el aspecto sociolingüístico. Las opciones, naturalmente, nunca son tan excluyentes como éstas, y generalmente se persigue un progreso armonioso en los distintos componentes, pero no son pocos los ejemplos, pasados y presentes, de una concentración particular en uno u otro de los componentes de la competencia comunicativa. Al ser considerada la competencia lingüística comunicativa una competencia plurilingüe y pluricultural, un todo global (es decir, que incluye las variedades de la lengua nativa y las variedades de una o más lenguas extranjeras), resulta posible afirmar que, en determinados momentos y en determinados contextos, el principal objetivo a la hora de enseñar una lengua extranjera (aunque esto no se haga de manera evidente) ha sido perfeccionar el conocimiento y el dominio de la lengua nativa (por ejemplo, recurriendo a la traducción, al trabajo sobre registros, al vocabulario apropiado al traducir a la lengua nativa, a elementos de semántica y estilística comparativa).

c) *En función de la mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas* (véase la sección 4.4), de forma que los objetivos tienen relación con la *comprensión,* la *expresión,* la *interacción* o la *mediación*. Puede que el principal objetivo declarado al aprender una lengua extranjera sea conseguir resultados eficaces en las actividades de comprensión (escrita u oral), o en la mediación (traducir o interpretar) o en la interacción cara a cara. Aquí tampoco hace falta decir que dicha polarización nunca puede ser total ni se puede conseguir independientemente de cualquier otro objetivo. Sin embargo, al definir objetivos es posible dar una mayor importancia a un aspecto que a los otros, y esta decisión, si es constante, afectará a todo el proceso: seleccionar el contenido y las tareas de aprendizaje, decidir y organizar la progresión, y, en su caso, las medidas de recuperación, seleccionar el tipo de textos, etc.

Puede decirse que, en términos generales, la noción de *competencia parcial* se ha introducido y se ha utilizado principalmente con respecto a algunas de estas decisiones (por ejemplo, insistencia en un aprendizaje que enfatiza en sus objetivos actividades receptivas, de comprensión auditiva y comprensión de lectura). Pero lo que proponemos aquí es una extensión de este uso:

- Por un lado, dando a entender que se pueden identificar otros objetivos parciales relacionados con la competencia (a los que nos referimos en a), b) o d)) en relación con el Marco de referencia.
- Por otro lado, señalando que este mismo *Marco de referencia* permite que cualquiera de las competencias llamadas «parciales» pueda incorporarse a una serie más general de competencias comunicativas y de aprendizaje.

d) *En función de una operación funcional óptima en un ámbito dado* (véase la sección 4.1.1), de forma que los objetivos tienen relación con el *ámbito público*, el *ámbito profesional*, el *ámbito educativo* o el *ámbito personal*. El objetivo principal al aprender una lengua extranjera puede ser realizar mejor un trabajo, o ayudar en los estudios o facilitar la vida en un país extranjero. Como ocurre con los demás componentes principales del modelo propuesto, tales objetivos se reflejan explícitamente en las descripciones del curso, en las propuestas y demandas de servicios lingüísticos y en los materiales de aprendizaje o enseñanza. Es en esta área donde ha sido posible hablar de «objetivos específicos», «cursos especializados», «cursos con fines profesionales», «preparación para un período de residencia en el extranjero», «comprensión de la lengua de trabajadores emigrantes». Esto no significa que la consideración que se da a las necesidades específicas de un grupo concreto de alumnos que tiene que adaptar su competencia plurilingüe y pluricultural a una actividad o a un campo social determinado requiera siempre un enfoque educativo adecuado a tal objetivo. Pero, como ocurre con los demás componentes, la definición de un objetivo en estos términos y con este enfoque normalmente tiene consecuencias para otros aspectos y otras etapas del diseño curricular y para la organización de la enseñanza y el aprendizaje.

   Hay que señalar que este tipo de objetivo, que supone la adaptación funcional para un determinado ámbito, también se corresponde con situaciones de educación bilingüe, con un planteamiento de inmersión (entendida según los experimentos realizados en Canadá) y escolarización en la que la lengua de enseñanza es diferente de la que se habla en el entorno familiar (por ejemplo, una educación exclusivamente en francés en algunas antiguas colonias multilingües de África). Desde este punto de vista –y esto no es incompatible con la esencia de este análisis–, estas situaciones de inmersión, cualesquiera que sean los resultados lingüísticos que produzcan, pretenden el desarrollo de competencias parciales: las relacionadas con el ámbito educativo y con la adquisición de conocimientos que no sean lingüísticos. Hay que recordar que en muchos experimentos de inmersión total a temprana edad en Canadá, a pesar de que la lengua de educación era el francés, no se dispuso inicialmente un horario especial para enseñar francés a los niños hablantes de inglés.

e) *En función del enriquecimiento o diversificación de estrategias o en función del cumplimiento de tareas* (véanse las secciones 4.5 y el capítulo 7), de forma que los objetivos tienen relación con el control de las acciones relacionadas con el aprendizaje y el uso de una o más lenguas y con el descubrimiento o la experiencia de otras culturas.

En muchas experiencias de aprendizaje parece preferible, en un momento u otro, centrar la atención en el desarrollo de estrategias que permitan la realización de uno u otro tipo de tareas con una dimensión lingüística determinada. En consecuencia, el objetivo consiste en mejorar las estrategias utilizadas tradicionalmente por el alumno haciéndolas más sofisticadas, más amplias y más conscientes, intentando adaptarlas a las tareas para las que no se habían

utilizado originalmente. Resulta útil asegurarse de que las estrategias de comunicación y de aprendizaje se conciban como un objetivo, aunque no sean un fin en sí mismas, si consideramos que pueden ayudar a agilizar las competencias individuales con el fin de ponerlas en práctica, e incluso mejorarlas y ampliarlas.

Las tareas generalmente se centran en un ámbito dado, y se consideran como objetivos que hay que alcanzar en relación con ese ámbito, integrándose en el punto d) anterior. Pero hay casos en que el objetivo de aprendizaje está limitado a la realización más o menos estereotipada de determinadas tareas que pueden incluir elementos lingüísticos limitados en una o más lenguas extranjeras. Un ejemplo a menudo mencionado es el del empleado de una centralita. En este ejemplo, la actuación «plurilingüe» esperada, basada en una decisión que se toma localmente en una empresa dada, se limita a expresar unos pocos enunciados fijos relativos a operaciones habituales. Dichos ejemplos tienen que ver más con un comportamiento semi-automatizado que con competencias parciales, pero no se puede negar que, en tales casos, la realización de tareas repetitivas bien definidas puede también constituir el eje principal de un objetivo de aprendizaje.

De una forma más general, la formulación de objetivos en función de las tareas tiene la ventaja, también para el alumno, de identificar en términos prácticos cuáles son los resultados esperados, y puede también desempeñar un papel motivador a corto plazo a lo largo del proceso de aprendizaje. Por citar un ejemplo sencillo, decir a los niños que la actividad que van a realizar les permitirá jugar a «La familia feliz» en la lengua extranjera (siendo el objetivo la posible realización de una «tarea») puede ser también una forma motivadora de aprender el vocabulario relativo a los distintos miembros de la familia (parte del componente lingüístico de un objetivo comunicativo más amplio). En este sentido también, el enfoque conocido como «enfoque basado en proyectos», las simulaciones globales y una variedad de juegos de roles establecen lo que son básicamente objetivos transitorios, definidos en función de tareas que hay que llevar a cabo, pero, en lo que al aprendizaje se refiere, su mayor interés reside en los recursos y en las actividades de lengua que la tarea (o una secuencia de tareas) requiere, o bien en las estrategias empleadas o aplicadas. En otras palabras, aunque en los principios que fundamentan la concepción del *Marco de referencia,* la competencia plurilingüe y pluricultural se hace evidente y se desarrolla a través de la realización de tareas, en el enfoque de aprendizaje adoptado tales tareas sólo están presentes como objetivos aparentes, o como un paso hacia la consecución de otros objetivos.

6.1.4.2. Complementariedad de los objetivos parciales

Esta forma de definir los objetivos de enseñanza o aprendizaje, en función de los componentes principales de un modelo general de referencia o de cada uno de sus subcomponentes, no es un mero ejercicio estilístico. Ilustra la posible diversidad de los objetivos de aprendizaje y la variedad que se puede encontrar en la organización de la enseñanza. Obviamente, el tipo de organización, dentro y fuera de la escuela, cubre varios de estos objetivos a la vez. Y, obviamente también (aunque es importante repetirlo), la búsqueda de un objetivo específicamente diseñado significa también, con respecto a la coherencia del modelo aquí ilustrado, que el logro del objetivo declarado producirá otros resultados que no se pretendían alcanzar específicamente, o que no eran de interés principal.

Si, por ejemplo, se supone que el objetivo está esencialmente relacionado con un ámbito, y se centra en las demandas de un trabajo dado; por ejemplo, el de un camarero en un

restaurante, para alcanzar este objetivo se desarrollarán actividades de lengua que tengan que ver con la interacción oral; respecto a la competencia comunicativa, la atención se centrará en determinados campos léxicos del componente lingüístico (presentación y descripción de platos, por ejemplo) y en determinadas normas sociolingüísticas (formas de tratamiento que se deben utilizar con los clientes, posibles demandas de ayuda de terceras personas, etc.); y sin duda habrá una insistencia en determinados aspectos del saber ser (discreción, amabilidad, sonrisa afable, paciencia, etc.), o en conocimientos relativos a la cocina y a los hábitos alimenticios de la cultura foránea en concreto. Resulta posible desarrollar otros ejemplos en los que se seleccionen otros componentes como objetivo principal, pero este ejemplo concreto es sin duda suficiente para completar lo que dijimos anteriormente respecto al concepto de *competencia parcial* (véanse las observaciones realizadas sobre el relativismo de lo que se debe entender por conocimientos parciales de una lengua).

6.2. Los procesos de aprendizaje de lenguas

6.2.1. ¿Adquisición o aprendizaje?

Las expresiones «adquisición de la lengua» y «aprendizaje de la lengua» se usan actualmente de varias formas diferentes. Muchos las usan de forma intercambiable. Otros utilizan una como el término general y la otra de una manera más restringida. Por tanto, la «adquisición de la lengua» se puede utilizar, o bien como el término general, o bien limitado a:

– las interpretaciones que hacen las teorías actuales de la gramática universal con respecto a la lengua de los hablantes no nativos (por ejemplo, el establecimiento de parámetros). Este trabajo es casi siempre una rama de la psicolingüística teórica, que interesa poco, o sólo indirectamente, a los profesionales de la lingüística aplicada, sobre todo porque se considera que la gramática está lejos de ser accesible desde los procesos conscientes;
– los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas.

El «aprendizaje de la lengua» se puede utilizar como la expresión general, o se puede limitar al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional.

En el presente, no parece posible imponer una terminología normalizada, sobre todo porque no hay términos claros que recojan la idea de «aprendizaje» y «adquisición» en sus sentidos restringidos.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *En qué sentido utilizan los términos. Asimismo, los usuarios deben evitar utilizar los términos de forma contraria al uso específico actual.*
– *Cómo se pueden proporcionar oportunidades y cómo utilizarlas convenientemente para la adquisición de la lengua en el sentido al que se aludió anteriormente en b).*

6.2.2. ¿Cómo aprenden los alumnos?

6.2.2.1. No existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el *Marco de referencia* se fundamente en una teoría del aprendizaje en concreto. Algunos teóricos creen que las capacidades humanas de procesamiento de información son lo bastante fuertes como para que un ser humano expuesto a una lengua comprensible pueda adquirirla y sea capaz de usarla tanto para la comprensión como para la expresión. Según este punto de vista, entender y analizar el proceso de «adquisición» resulta inaccesible desde la observación y la intuición, y no puede facilitarse este entendimiento mediante la manipulación consciente, ya sea mediante enseñanza o mediante técnicas de estudio. Para estos teóricos, lo más importante que puede hacer un profesor es proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica.

6.2.2.2. Otros teóricos creen que, además de la exposición al material de entrada (*input*) comprensible, la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua. También consideran que la enseñanza o el estudio explícitos de la lengua son irrelevantes. En el otro extremo, algunos creen que los alumnos que han aprendido las reglas necesarias de la gramática y un vocabulario suficiente podrán comprender y utilizar la lengua en función de su experiencia previa y de su sentido común sin necesidad de ensayar. Entre estos extremos, la mayoría de los alumnos y de los profesores con sus servicios de apoyo siguen prácticas más eclécticas, reconociendo que los alumnos no aprenden necesariamente lo que enseñan los profesores, y que requieren un abundante material de entrada (*input*) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva. Reconocen también que el aprendizaje se facilita, especialmente en las condiciones artificiales del aula, mediante una combinación de aprendizaje consciente y una práctica suficiente para reducir o eliminar la atención explícita que se presta a las destrezas físicas básicas de hablar y escribir, así como a la corrección morfológica y sintáctica, liberando la mente, de esta forma, para llevar a cabo estrategias de comunicación de nivel superior. Otros teóricos (muchos menos que antes) creen que este objetivo se puede alcanzar realizando ejercicios repetitivos.

6.2.2.3. Existe, naturalmente, una considerable variedad de elementos a los que los alumnos, de diferentes edades y de orígenes diversos, responderán con mayor provecho. Existe, del mismo modo, una diversidad notable en el contenido de los cursos en función de la importancia que profesores, autores de libros, etc., otorguen a unos elementos frente a otros, a la comprensión frente a la expresión, a la corrección frente a la fluidez, etc.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Los principios, relativos al aprendizaje de lenguas, en que se fundamenta su trabajo y sus consecuencias metodológicas.*

6.3. ¿Qué puede hacer cada tipo de usuario del *Marco de referencia* para facilitar el aprendizaje?

Los profesionales de la enseñanza de lenguas constituyen, por así decirlo, una «asociación por el aprendizaje», constituida por muchos especialistas además de los profesores y los alum-

nos implicados de un modo más inmediato en el hecho de aprender. Esta sección analiza los respectivos papeles de cada una de las partes.

6.3.1. Usuarios relacionados con los exámenes y las calificaciones

Aquellos que estén relacionados con los exámenes y con las calificaciones tendrán que considerar qué parámetros del aprendizaje son relevantes para las correspondientes cualificaciones y el nivel exigido. Tendrán que tomar decisiones concretas respecto a las tareas y las actividades que han de incluir, qué temas hay que dominar, qué fórmulas, locuciones y elementos léxicos van a exigir que los candidatos reconozcan o recuerden, qué conocimientos y destrezas socioculturales van a someter a examen, etc. Puede que no tengan que preocuparse de los procesos gracias a los cuales se ha llegado a aprender o a adquirir el dominio de la lengua sometido a examen, salvo en la medida en que los propios procedimientos de examen puedan tener un efecto positivo o negativo en el aprendizaje de la lengua.

6.3.2. Autoridades educativas

Cuando las autoridades educativas preparan las orientaciones curriculares o elaboran los programas educativos, pueden concentrarse en la especificación de los objetivos de aprendizaje. Al hacerlo, pueden detallar solamente objetivos de nivel superior en función de tareas, temas, competencia, etc. Aunque puede que deseen hacerlo, no están obligados a especificar pormenorizadamente el vocabulario, la gramática y los repertorios funcionales o nocionales que permitirán que los alumnos realicen las tareas y traten los temas. Aunque no están obligados, puede que deseen ofrecer orientaciones o sugerencias respecto a los métodos que hay que emplear en el aula y las etapas a través de las que se espera que progresen los alumnos.

6.3.3. Autores de manuales y responsables del diseño de cursos

Aunque puede interesarles, los autores de libros de texto y los responsables del diseño de cursos no están obligados a formular sus objetivos en función de las tareas que quieren enseñar a llevar a cabo a los alumnos, ni en función de las competencias y estrategias que se espera que los alumnos desarrollen. Están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presentan al alumno. De ellos se espera que proporcionen instrucciones detalladas para las tareas, las actividades del aula y las actividades individuales que tienen que abordar los alumnos a partir del material presentado. Las aportaciones de estos profesionales influyen enormemente en el proceso de aprendizaje o de enseñanza, y deben estar basadas inevitablemente en fundamentos firmes (que rara vez se declaran explícitamente; a menudo no se examinan, y que incluso pueden ser inconscientes) respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje.

6.3.4. Profesores

A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisio-

nes en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores.

6.3.5. Alumnos

Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos. Es de esperar que el *Marco de referencia*, junto con la serie de guías especializadas para el usuario, sean útiles no sólo para los profesores y sus servicios de apoyo, sino también directamente para los alumnos a la hora de hacerles más conscientes de las opiniones que se les ofrecen y más capaces de adoptar sus propias decisiones.

6.4. Algunas opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas

Hasta este momento, el *Marco de referencia* se ha ocupado de la construcción de un modelo global del uso y del usuario de la lengua, señalando en el camino la importancia que tienen los distintos componentes del modelo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua. Esa importancia se ha considerado principalmente en función del contenido y de los objetivos del aprendizaje de lenguas. Éstos se resumen brevemente en las secciones 6.1 y 6.2. Sin embargo, un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas también debe abordar la metodología, pues sus usuarios tendrán, sin duda, interés en reflexionar sobre sus decisiones metodológicas y comunicarlas dentro de un marco general. El capítulo 6 se propone ofrecer dicho marco.

Hay que señalar, naturalmente, que los mismos criterios se aplican a este capítulo y a otros. El enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador, presentando todas las opciones de forma explícita y transparente, y evitando las prefe-

rencias o el dogmatismo. Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales.

Las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas. Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos. Sin embargo, como se ha aclarado en la sección 2.3 y en otros lugares, no corresponde al *Marco de referencia* fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones. Un completo intercambio de información sobre estas opciones y la experiencia de su aplicación debe provenir del ámbito educativo en cuestión. En esta etapa sólo es posible indicar algunas de las opciones derivadas de la práctica existente y pedir a los usuarios del *Marco de referencia* que suplan sus lagunas con sus propios conocimientos y experiencias. En este sentido, existen una serie de guías a disposición del usuario.

Si hay profesionales que después de reflexionar están convencidos de que los objetivos adecuados para los alumnos de los que son responsables se alcanzan de forma más eficaz con métodos distintos a los defendidos alguna vez por el Consejo de Europa, nos gustaría que nos lo hicieran saber y que informaran tanto a nosotros y como a otras personas de los métodos que utilizan y de los objetivos que persiguen. Esto podría producir una comprensión más amplia de la compleja diversidad del mundo de la enseñanza de lenguas, o un vivo debate, lo que es siempre preferible a la simple aceptación de una ortodoxia determinada por el mero hecho de ser una ortodoxia.

6.4.1. Enfoques generales

En general, ¿cómo se espera que aprendan los alumnos una segunda lengua o una lengua extranjera (L2)? ¿De una o más de las siguientes formas?:

a) mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 de las siguientes formas:
   - cara a cara con el hablante o los hablantes nativos;
   - oyendo conversaciones;
   - escuchando la radio, grabaciones, etc.;
   - viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.;
   - leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios);
   - utilizando programas de ordenador, CD-ROM, etc.;
   - participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet;
   - participando en cursos de otras materias curriculares que emplean la L2 como medio de enseñanza;

b) mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos (por ejemplo, adaptados) en L2 («material de entrada (*input*) inteligible»);

c) mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2; por ejemplo, una conversación con un interlocutor competente;
d) mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2 («material de salida (*output*) comprensible»);
e) de forma autodidacta, mediante el estudio individual (dirigido), persiguiendo objetivos negociados y dirigidos por uno mismo y utilizando los medios de enseñanza disponibles;
f) mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1, como lengua de control en clase, de explicación, etc.;
g) mediante la combinación de actividades como en f), pero utilizando sólo L2 para *todos* los objetivos de clase;
h) mediante alguna combinación de las actividades anteriores, comenzando quizá con f), pero reduciendo paulatinamente el uso de L1, e incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos, y con un aumento del componente de estudio autónomo;
i) mediante la combinación de lo anterior con la planificación de grupo e individual, la realización y evaluación de actividades de clase con el apoyo del profesor, negociando la interacción para atender las distintas necesidades de los alumnos, etc.

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
>
> – *Qué enfoques siguen en general, ya sea uno de los anteriores u otro distinto.*

6.4.2. El papel de los profesores, de los alumnos y de los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

Se debe señalar el papel de **los profesores**, **los alumnos** y de **los medios audiovisuales**. ¿Cuánto tiempo de clase puede dedicarse o se espera que se dedique:

a) a las exposiciones, las explicaciones, etc. del profesor a toda la clase?
b) a sesiones completas de preguntas o respuestas (distinguiendo entre preguntas de consulta, de exposición y de evaluación)?
c) al trabajo en grupo o en parejas?
d) al trabajo individual?

Los ***profesores*** deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores. ¿Qué importancia se le da a:

a) sus destrezas de enseñanza?
b) sus destrezas de control de la clase?
c) su capacidad para calcular sus acciones y para reflexionar sobre su experiencia?
d) sus estilos de enseñanza?
e) su comprensión y capacidad a la hora de utilizar los exámenes, dar las calificaciones y realizar la evaluación?
f) su conocimiento de la información sociocultural y su capacidad para enseñarla?

g) sus actitudes y destrezas interculturales?
h) su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla?
i) su capacidad para tratar rasgos individuales dentro de clases con alumnos de diversos tipos y capacidades?

¿Cómo se desarrollan mejor las cualidades y las capacidades adecuadas? Durante el trabajo individual, en parejas y en grupo, ¿el profesor debería:
a) simplemente supervisar y mantener el orden?
b) caminar por el aula para realizar un seguimiento del trabajo?
c) estar disponible para dar consejo psicológico individualmente?
d) adoptar el papel de supervisor y facilitador, aceptando y teniendo en cuenta los comentarios y opiniones de los alumnos respecto a su aprendizaje y coordinando las actividades de los alumnos, además de hacer el seguimiento y de dar consejo psicológico?

¿Hasta qué punto se espera de los ***alumnos*** o se les exige:
a) que sigan todas y únicamente las instrucciones del profesor de forma ordenada y disciplinada sólo cuando se les pida?
b) que participen activamente en el proceso de aprendizaje en colaboración con el profesor y otros alumnos para conseguir un acuerdo sobre los objetivos y los métodos, aceptando el compromiso y dedicándose a enseñar a otros compañeros y a evaluarse entre sí para progresar a ritmo constante hacia el aprendizaje autónomo?
c) que trabajen independientemente con materiales de estudio autónomo que incluyan la autoevaluación?
d) que compitan entre sí?

¿Qué uso se puede hacer y se debería hacer de los ***medios audiovisuales*** (cintas de audio y de vídeo, ordenadores, etc.)?
a) ninguno;
b) en demostraciones, repeticiones etc., para toda la clase;
c) en una modalidad de laboratorio de lengua/vídeo/ordenador;
d) en una modalidad individual de aprendizaje autónomo;
e) como la base de trabajo de grupo (discusión, negociación, juegos de colaboración y de competición, etc.);
f) como medio de trabajo interactivo, mediante el contacto electrónico con otras escuelas, otras clases, e incluso con otros estudiantes.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Cuáles son los papeles y las responsabilidades respectivas de los profesores y de los alumnos en la organización, el control, la conducción y la evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas.*
– *Qué uso se hace de los medios de enseñanza.*

6.4.3. El papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

6.4.3.1. ¿Qué papel deben desempeñar los ***textos*** en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas?

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos aprendan de textos hablados o escritos (véase la sección 4.6)?

a) mediante la simple exposición;
b) mediante la simple exposición, pero asegurándose de que el material nuevo sea inteligible por medio de la inferencia del contexto verbal, del apoyo visual, etc.;
c) mediante la exposición, con un seguimiento de la comprensión, y asegurando ésta con actividades de pregunta-respuesta, de opciones, de relacionar, etc., en L2;
d) como en c), pero con una o más de las siguientes actividades:
   - pruebas de comprensión en L1;
   - explicaciones en L1;
   - explicaciones (incluyendo cualquier traducción necesaria *ad hoc*) en L2;
   - traducción sistemática del texto a L1 realizada por el alumno;
   - actividades previas a la comprensión oral y, en su caso, actividades de comprensión oral en grupo, actividades previas a la comprensión escrita, etc.

6.4.3.2. Hasta qué punto los textos escritos o hablados presentados a los alumnos deberían ser:

a) «auténticos», es decir, producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua; por ejemplo:
   - textos auténticos no manipulados que el alumno se encuentra en el curso de la experiencia directa de la lengua que utiliza (periódicos, revistas, retransmisiones, etc.);
   - textos auténticos seleccionados, adaptados o manipulados para que resulten adecuados a la experiencia, a los intereses y a las características del alumno.
b) creados especialmente para su uso en la enseñanza de la lengua; por ejemplo:
   - textos creados para que se parezcan a los textos auténticos a los que se hace referencia en el punto anterior (por ejemplo: materiales especialmente preparados, de comprensión oral, grabados por actores);
   - textos creados para ofrecer ejemplos contextualizados del contenido lingüístico que se va a enseñar (por ejemplo, en una unidad concreta del curso);
   - oraciones aisladas para la realización de ejercicios (fonéticos, gramaticales, etc.);
   - las instrucciones y explicaciones en los libros de texto, los epígrafes de las pruebas y de los exámenes, la lengua empleada en clase por los profesores (instrucciones, explicaciones, control de la clase, etc.). Éstos se pueden considerar tipos de texto especiales. ¿Resultan fáciles de utilizar para los alumnos? ¿Qué se puede decir de su contenido, de su formulación y de su presentación para asegurar que lo son?

6.4.3.3. ¿Hasta qué punto los alumnos no sólo tienen que *procesar*, sino también que *producir* textos? Éstos pueden ser:

a) hablados:
   - textos escritos leídos en alto;
   - respuestas orales a preguntas de ejercicios;
   - reproducción de textos memorizados (obras de teatro, poemas, etc.);
   - ejercicios de trabajo en pareja y en grupo;

– contribuciones a debates formales e informales;
– conversación libre (en clase o durante los intercambios de alumnos);
– presentaciones.

b) escritos:
– pasajes dictados;
– ejercicios escritos;
– redacciones;
– traducciones;
– informes escritos;
– trabajos;
– cartas a amigos extranjeros;
– cartas, correos o contactos por escrito con otras clases, mediante el uso del correo electrónico o del fax.

En las modalidades de comprensión, expresión e interacción, ¿hasta qué punto se puede ayudar a los alumnos o se espera que los alumnos diferencien los tipos de texto y desarrollen distintos estilos de comprensión y de expresión oral y escrita apropiados, actuando como individuos y como miembros de grupos (por ejemplo, compartiendo ideas e interpretaciones en los procesos de comprensión y de formulación)?

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar el lugar que ocupan los textos (hablados o escritos) en sus programas de aprendizaje y enseñanza, y las correspondientes actividades de explotación didáctica. Por ejemplo:*

– *De acuerdo con qué principios se eligen, se adaptan o se componen, se ordenan y se presentan los textos.*
– *Si los textos están adaptados.*
– *Si se espera que los alumnos diferencien (o se les ayuda a que lo hagan) los tipos de texto, y si se espera que desarrollen distintos estilos de comprensión auditiva y de comprensión de lectura adecuados al tipo de texto y a que escuchen o lean pormenorizadamente, o buscando la idea principal, buscando elementos concretos, etc.*

6.4.4. El papel de las tareas y las actividades en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas

Hasta qué punto se espera de los alumnos o se les exige que aprendan de las ***tareas*** y de las ***actividades*** (véanse las secciones 4.3 y 4.4):

a) ¿mediante la simple participación en actividades espontáneas?

b) ¿mediante la simple participación en tareas y actividades planeadas en torno a los diferentes tipos de actividades, a los objetivos, al material de entrada (*input*), a los resultados, a los papeles de los participantes, etc.?

c) ¿mediante la participación no sólo en la tarea sino en la planificación previa, así como en el análisis y la evaluación a posteriori?

d) ¿como en c), pero también con una toma de conciencia explícita respecto a los objetivos, la naturaleza y la estructura de las tareas, los requisitos de los papeles de los participantes, etc.?

6.4.5. El desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar estrategias comunicativas

¿Se debería asumir que el desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar ***estrategias comunicativas*** (véase la sección 4.4) se transfiere desde el uso que hace el alumno hace de L1, o bien que se le facilita mediante:

a) la creación de situaciones y la realización de tareas (por ejemplo, juegos de roles o simulaciones) que requieren operaciones de planificación, ejecución, evaluación y estrategias de corrección?
b) como a), pero con técnicas de reflexión y toma de conciencia (por ejemplo: grabación y análisis de juegos de roles y de simulaciones)?
c) como a), pero animando o exigiendo a los alumnos que sigan procedimientos estratégicos explícitos cuando sea necesario?

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar el lugar que ocupan las actividades, las tareas y las estrategias en su programa de aprendizaje o enseñanza de lenguas.*

6.4.6. El desarrollo de las competencias generales

6.4.6.1. Las ***competencias generales*** (véase la sección 5.1) se pueden desarrollar de varias maneras, que se detallan en la página siguiente.

Con respecto al *conocimiento del mundo*, el aprendizaje de una nueva lengua no significa comenzar desde cero. Gran parte –si no la casi totalidad– del conocimiento que se necesita se puede dar por supuesto. Sin embargo, no se trata sólo de aprender palabras nuevas para ideas viejas, aunque hay que señalar hasta qué punto el marco de nociones generales y específicas propuesto en *Un nivel umbral* ha demostrado ser adecuado y suficiente para veinte lenguas europeas, incluso provenientes de distintas familias de lenguas. Se necesita un criterio para decidir cuestiones como las siguientes: ¿La lengua que se va a enseñar o de la que se va a examinar a los alumnos implica un conocimiento del mundo que en realidad está por encima de un estado de madurez de los alumnos, o fuera de su experiencia como adultos? Si es así, no se puede dar por supuesto este conocimiento. El problema no se debería pasar por alto; en el caso de que se utilice una lengua no nativa como medio de enseñanza en las escuelas o universidades (y, por supuesto, en la enseñanza de la lengua materna propiamente dicha), tanto el contenido temático como la lengua utilizados son nuevos. En el pasado, muchos libros de lengua como, por ejemplo, el *Orbis sensualium pictus*, del célebre educador checo del siglo XVII Comenius, intentaron estructurar el aprendizaje de lenguas con un diseño explícitamente dirigido a dar a los jóvenes una visión del mundo estructurada.

6.4.6.2. La posición respecto al *conocimiento sociocultural* y al *desarrollo de las destrezas interculturales* es un tanto diferente. En algunos aspectos, los pueblos europeos parece que comparten una cultura común. En otros aspectos, existe una considerable diversidad, no sólo entre una y otra nación, sino también entre regiones, clases, comunidades étnicas, sexos, etc. Hay que analizar cuidadosamente la representación de la cultura objeto de estudio y la elección del grupo o grupos sociales en los que centrarse. ¿Hay lugar para los estereotipos pinto-

rescos y folclóricos, generalmente arcaicos, que se pueden encontrar en los libros ilustrados para niños (los zuecos y los molinos holandeses, las casas de campo inglesas que tienen tejados de paja y rosas alrededor de la puerta)? Estas imágenes atraen la imaginación y pueden ser motivadoras sobre todo para los niños pequeños. A menudo se corresponden de alguna manera con la imagen que el país en cuestión tiene de sí mismo y se conservan y se fomentan en las fiestas populares. Si es así, se pueden presentar bajo esa perspectiva. Estos estereotipos tienen muy poca relación con la vida diaria de la gran mayoría de la población. Se debería encontrar un equilibrio en función de la meta educativa global que pretende el desarrollo de la competencia pluricultural del alumno.

6.4.6.3. Entonces, ¿cómo se deberían tratar en los cursos de lenguas las competencias generales, no específicamente lingüísticas?

a) suponiendo que ya existen o que se desarrollan en otro lugar (por ejemplo, en otras materias curriculares que se enseñan en L1) lo suficientemente como para darlas por supuestas en la enseñanza de L2;
b) se las trata *ad hoc,* y cuando surgen problemas;
c) seleccionando o construyendo textos que ilustren nuevas áreas y elementos de conocimiento;
d) mediante cursos o manuales específicos que traten aspectos culturales (*Landeskunde*, *civilisation*, etc.) en L1 y, en su caso, en L2;
e) mediante un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente;
f) a través de juegos de roles y de simulaciones;
g) mediante la enseñanza de asignaturas utilizando L2 como medio de enseñanza;
h) mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos.

6.4.6.4. Respecto a la *competencia existencial*, los rasgos de personalidad, las motivaciones, las actitudes, las creencias, etc. de los alumnos (véase la sección 5.1.3) pueden ser:

a) excluidos como de interés personal del alumno;
b) considerados a la hora de planificar y controlar el proceso de aprendizaje;
c) incluidos como un objetivo del programa de aprendizaje.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Cuáles de los medios citados (u otros) utilizan ellos para desarrollar las competencias generales.*
- *Qué diferencias surgen si las destrezas prácticas:*
  - *se tratan como temas;*
  - *se ejercitan;*
  - *se demuestran con acciones acompañadas del uso de la lengua;*
  - *se enseñan utilizando la lengua meta como medio de instrucción.*

6.4.6.5. Respecto a *la capacidad de aprender*, se espera o se exige que los alumnos desarrollen sus destrezas de estudio y sus destrezas heurísticas, así como su aceptación de la responsabilidad de su propio aprendizaje (véase la sección 5.1.4):

a) simplemente como producto del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua, sin ninguna planificación ni organización especiales;
b) transfiriendo paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor a los alumnos, y animándolos a que reflexionen sobre su aprendizaje y a que compartan esta experiencia con otros alumnos;
c) despertando la conciencia del alumno sistemáticamente respecto a los procesos de aprendizaje o enseñanza en los que participan;
d) embarcando a los alumnos como participantes en la experimentación de distintas opciones metodológicas;
e) consiguiendo que los alumnos reconozcan su propio estilo cognitivo y que desarrollen consecuentemente sus propias estrategias de aprendizaje.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– *Los pasos que dan para fomentar el desarrollo de los estudiantes como alumnos y usuarios de la lengua responsables e independientes.*

6.4.7. El desarrollo de las competencias lingüísticas

El desarrollo de las ***competencias lingüísticas*** de los alumnos es un aspecto fundamental e indispensable del aprendizaje de lenguas. ¿Cuál es la mejor forma de facilitarlo con relación con el vocabulario, la gramática, la pronunciación y la ortografía?

6.4.7.1. El vocabulario

¿De cuál de las formas siguientes se espera o se exige que los alumnos desarrollen su ***vocabulario***?:

a) mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito;
b) mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas;
c) mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.;
d) presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.);
e) mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción;
f) explorando campos semánticos y construyendo «mapas conceptuales», etc.;
g) enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta;

h) explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.);
i) mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva).

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
>
> – *Cómo se presentan los elementos de vocabulario (forma y significado) a los alumnos y cómo los aprenden éstos.*

6.4.7.2. Riqueza, alcance y control de vocabulario

La *riqueza*, el *alcance* y el *control* del vocabulario son parámetros importantes de la adquisición de la lengua y por ello de la evaluación del dominio de la lengua que tiene el alumno y de la planificación del aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
>
> – *Qué riqueza de vocabulario (es decir, el número de palabras y de expresiones hechas) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
> – *Qué alcance de vocabulario (es decir, los ámbitos, temas, etc., estudiados) tendrá que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
> – *Qué control sobre el vocabulario necesitará ejercer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.*
> – *Qué distinción, si acaso, se establece entre aprender una lengua para ser capaz de reconocer y de comprender, y aprender una lengua para ser capaz de recordar conceptos y hacer un uso expresivo de lo aprendido.*
> – *Qué uso se hace de las técnicas de inferencia y cómo se fomenta su desarrollo.*

6.4.7.3. Selección léxica

Quienes elaboran materiales de exámenes y manuales están obligados a hacer una *selección léxica*. Los responsables del diseño de currículos y programas no están obligados a ello, pero puede que deseen proporcionar orientaciones en aras de la transparencia y de la coherencia didáctica. Las opciones son:

a) elegir palabras y frases clave:
   – en áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos;
   – que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando;
b) seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas;
c) elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen;

d) no realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando éste se encuentre realizando tareas comunicativas.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

– El criterio o criterios conforme a los cuales se ha realizado la selección léxica.

6.4.7.4. La competencia gramatical

La ***competencia gramatical***, la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado es fundamental para la competencia comunicativa y casi todas las personas (aunque no todas) implicadas en la planificación, la enseñanza y la evaluación de la lengua, prestan mucha atención al control del proceso de aprendizaje para lograrlo. Esto generalmente supone la selección, la ordenación, la presentación paso a paso y la enseñanza mediante una repetición del nuevo material, comenzando con oraciones breves compuestas de una sola cláusula con las unidades que la constituyen representadas por una sola palabra (por ejemplo: *Isabel es feliz*) y terminando con oraciones complejas y subordinaciones, siendo su número, estructura y longitud ilimitados. Esto no excluye la temprana introducción de material complejo, como lo pueden ser una fórmula fija (es decir, un elemento de vocabulario) o una estructura fija para la inserción léxica (*por favor, me puede dar...*), o bien la letra de una canción aprendida globalmente (*El patio de mi casa es particular, cuando llueve se moja, como lo demás...*).

6.4.7.5. La complejidad inherente no es el único criterio que hay que considerar.

1. Se debe tener en cuenta, además, el rendimiento comunicativo que generan las distintas categorías gramaticales, es decir, su papel como exponentes de nociones generales. Por ejemplo, no sería lógico que los alumnos siguieran una progresión en su proceso de aprendizaje tal que, después de dos años de estudio, fueran incapaces de hablar de sus experiencias pasadas.
2. Los factores de contraste son muy importantes a la hora de evaluar la carga de aprendizaje y, por tanto, el grado de efectividad de las prioridades que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, las oraciones subordinadas en alemán, a la hora de poner en orden las palabras dentro de la oración, suponen mayores problemas para alumnos ingleses y franceses que para holandeses. Sin embargo, los hablantes de lenguas muy cercanas, por ejemplo, holandés/alemán, checo/eslovaco, pueden tener tendencia a traducir mecánicamente palabra por palabra.
3. El discurso auténtico y los textos escritos pueden ser adaptados hasta cierto punto según su dificultad gramatical. Si no se adaptan, es probable que el alumno se vea expuesto a nuevas estructuras y categorías que algunos alumnos aventajados pueden adquirir para su uso activo antes que otras estructuras más básicas.
4. El orden «natural» de adquisición observado en el desarrollo de la lengua de los niños de L1 se podría quizá tener en cuenta a la hora de planear el desarrollo en L2.

6.4.7.6. El *Marco de referencia* no puede reemplazar las gramáticas de consulta ni proporcionar una ordenación estricta (aunque la gradación en escalas puede suponer una selección y,

con ello, alguna ordenación en términos globales), pero al menos proporciona un modelo que puede servir para que se conozcan las decisiones de los profesionales.

Generalmente, se considera que *la oración*, propiamente, es el ámbito de la descripción gramatical. Sin embargo, algunas referencias internas o intratextuales (por ejemplo: el uso anafórico de los pronombres, verbos pronominales y adverbios) se pueden tratar más como parte de la competencia lingüística que de la pragmática (por ejemplo: *–¿Te deshiciste de Juan fácilmente? –Sí, me lo quité de encima allí mismo)*.

> *Los usuarios del* Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
> - *La base conforme a la cual se seleccionan los elementos, las categorías, las estructuras, los procesos y las relaciones gramaticales.*
> - *Cómo se transmite el significado de estos elementos a los alumnos.*
> - *El papel de la gramática contrastiva en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.*
> - *La importancia relativa que se otorga al alcance, la fluidez y la corrección en relación con la construcción gramatical de las oraciones.*
> - *En qué medida es preciso hacer reflexionar a los alumnos sobre la importancia que tiene la gramática de la lengua materna, la gramática de la lengua meta y la relación que existe entre la gramática de la lengua materna y la de la lengua meta.*

6.4.7.7. Se espera o se exige que los alumnos desarrollen su *competencia gramatical*:

a) inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos;

b) inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc., en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado;

c) como b), pero seguido de explicaciones y ejercicios;

d) mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc., seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje apropiado en L2 o L1 y con ejercicios;

e) pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis, etc., y, cuando sea necesario, las reformulen, etc.

6.4.7.8. Si se utilizan *ejercicios*, se pueden utilizar algunos de los siguientes o todos ellos:

a) rellenar huecos;

b) construir oraciones con un modelo dado;

c) opciones;

d) ejercicios de sustitución de categorías gramaticales (por ejemplo: singular/plural, presente/pasado, activa/pasiva, etc.);

e) relacionar oraciones (por ejemplo: oraciones subordinadas relativas, causales, concesivas, etcétera);

f) traducir oraciones de L1 a L2;

g) ejercicios de pregunta-respuesta utilizando estructuras concretas;

h) ejercicios de fluidez centrados en la gramática.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
- *Cómo se analiza, se ordena y se presenta a los alumnos la estructura gramatical y cómo llegan a dominarla los alumnos.*
- *Cómo y según qué principios se transmite a los alumnos el significado léxico, gramatical y pragmático en L2 y se les requiere que lo aprendan; por ejemplo:*
  - *traduciendo de L1a L2 y de L2 a L1;*
  - *mediante la definición, la explicación, etc., en L2;*
  - *mediante la inducción del significado por el contexto.*

6.4.7.9. La pronunciación

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de ***pronunciar*** una lengua?

a) simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;
b) por imitación a coro de
- el profesor;
- grabaciones de audio de hablantes nativos;
- grabaciones en vídeo de hablantes nativos;

c) mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas;
d) leyendo en alto material textual fonéticamente significativo;
e) mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición;
f) como d) y e), pero con el uso de textos transcritos fonéticamente;
g) mediante el entrenamiento fonético explícito (véase la sección 5.2.1.4);
h) aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas);
i) mediante alguna combinación de las anteriores.

6.4.7.10. La ortografía

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad para controlar el sistema de escritura de una lengua?

a) mediante la simple transferencia desde L1;
b) mediante la exposición a textos escritos auténticos:
- impresos;
- escritos a máquina;
- escritos a mano;

c) mediante la memorización del alfabeto en relación con determinados valores fonéticos (por ejemplo: escritura romana, cirílica o griega en los casos en que se utilice otro tipo de escritura para L1), junto con signos diacríticos y signos de puntuación;
d) practicando la escritura a mano (incluyendo las escrituras cirílica o «gótica», etc.) y fijándose en las características nacionales de las convenciones de la escritura a mano;
e) memorizando palabras (individualmente o aplicando normas de ortografía) y las normas de puntuación;
f) mediante la práctica del dictado.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*
- *Cómo se transmiten a los alumnos las formas fonéticas y ortográficas de palabras, oraciones, etcétera, y cómo las llegan a dominar los alumnos.*

6.4.8. El desarrollo de la competencia sociolingüística

¿Se debería suponer que el desarrollo de la ***competencia sociolingüística*** del alumno (véase la sección 5.2.2) se puede transferir desde la propia experiencia que tiene el alumno de la vida social, o se le debe facilitar:

a) mediante la exposición a la lengua auténtica utilizada adecuadamente en su entorno social?
b) seleccionando o construyendo textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de origen y la sociedad meta?
c) dirigiendo la atención del alumno a los contrastes sociolingüísticos conforme se van dando en el proceso de aprendizaje, explicándolos y discutiéndolos?
d) esperando que se cometan los errores, para después marcarlos, analizarlos, explicarlos y dar el uso correcto?
e) como parte de la enseñanza explícita del componente sociocultural en el estudio de una lengua moderna?

6.4.9. El desarrollo de las competencias pragmáticas

¿Debería suponerse que el desarrollo de las ***competencias pragmáticas*** (véase la sección 5.2.3) del alumno se puede transferir a partir de la educación y la experiencia general en la lengua materna (L1), o se debería facilitar:

a) aumentando paulatinamente la complejidad de la estructura del discurso y el alcance funcional de los textos presentados al alumno?
b) exigiendo que el alumno produzca textos de complejidad creciente a partir de la traducción de L1 a L2 de textos cada vez más complejos?
c) estableciendo tareas que requieran un alcance funcional más amplio y la incorporación de modelos de conversación o intercambio verbal?
d) despertando la conciencia (análisis, explicación, terminología, etc.) además de realizar actividades prácticas?
e) mediante la enseñanza explícita y el ejercicio de las funciones, los modelos de conversación o intercambio verbal y la estructura del discurso?

6.5. Los errores y las faltas

Los ***errores*** son debidos a una «*interlengua*», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2. Las ***faltas***, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a una hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias.

6.5.1. Se pueden *adoptar distintas actitudes respecto a los errores* de los alumnos. Por ejemplo:

a) los errores y las faltas demuestran el fracaso del aprendizaje;
b) los errores y las faltas demuestran una enseñanza ineficaz;
c) los errores y las faltas demuestran la voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse;
d) los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno;

e) las faltas son inevitables en cualquier uso de la lengua, incluyendo el de los hablantes nativos.

6.5.2. Se puede *actuar de diferente forma respecto a las faltas y los errores* de los alumnos. Las opciones pueden ser:

a) el profesor debería corregir inmediatamente todos los errores y faltas;
b) se debería fomentar sistemáticamente la corrección inmediata por parte de un compañero y, de este modo, conseguir erradicar los errores;
c) se deben señalar y corregir todos los errores cuando esto no interfiera en la comunicación (por ejemplo: separando el desarrollo de la corrección del desarrollo de la fluidez);
d) los errores no sólo deberían corregirse, sino también analizarse y explicarse en el momento adecuado;
e) las faltas que son sólo simples deslices se deberían pasar por alto, pero los errores sistemáticos deben erradicarse;
f) se deben corregir los errores sólo cuando interfieren en la comunicación;
g) los errores se deberían aceptar como «interlengua de transición» y no deberían tenerse en cuenta.

6.5.3. ¿Qué uso se hace de *la observación y el análisis de los errores* del alumno?:

a) en la planificación del aprendizaje y en la enseñanza respecto a un individuo o a un grupo;
b) en la planificación del curso y en el desarrollo de los materiales;
c) en la valoración y en la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza. Por ejemplo:
   - ¿Se evalúa a los alumnos principalmente en función de sus errores y faltas a la hora de realizar las tareas establecidas?
   - Si no es así, ¿qué otros criterios de aprovechamiento lingüístico se emplean?
   - ¿Se sopesan los errores y las faltas, y bajo qué criterios?
   - ¿Qué importancia se otorga a los errores y las faltas en:
     – la pronunciación,
     – la ortografía,
     – el vocabulario,
     – la morfología,
     – la sintaxis,
     – el uso,
     – el contenido sociocultural?

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar la actitud que van a adoptar ante los errores y las faltas de los alumnos, así como si se han de aplicar los mismos o distintos criterios a:*

– *Errores y faltas fonéticas.*
– *Errores y faltas ortográficas.*
– *Errores y faltas morfológicas.*
– *Errores y faltas en el vocabulario.*
– *Errores y faltas sintácticas.*
– *Errores y faltas sociolingüísticas y socioculturales.*
– *Errores y faltas pragmáticas.*

7 Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua

7.1. Descripción de las tareas

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico (véase la sección 4.1). Las tareas pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida, como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc. Una tarea puede ser muy sencilla o muy complicada (por ejemplo: estudiar varios diagramas e instrucciones que guarden relación y ensamblar un aparato desconocido y complejo). Una tarea concreta puede suponer un mayor o menor número de pasos o de subtareas incorporadas. Como consecuencia de ello, los límites de cada tarea pueden ser difíciles de definir.

La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas; por ejemplo: interactuar con un empleado de un servicio público y rellenar un formulario; leer un informe y discutirlo con colegas para decidir una acción; seguir las instrucciones escritas mientras se ensambla algo, y si está presente un observador o ayudante, pedir ayuda, describir o comentar el proceso; preparar (de forma escrita) y realizar una conferencia en público; hacer de intérprete de manera informal para alguien que se halle de visita, etcétera.

Parecidos tipos de tareas son frecuentes en muchos programas educativos, manuales, experiencias de aprendizaje en el aula y en pruebas y exámenes, aunque a menudo de forma modificada para fines concretos de aprendizaje o de evaluación. Estas tareas de la «vida real», «finales» o «de ensayo» se eligen según las necesidades que tienen los alumnos fuera del aula, ya sea en los ámbitos personal y público, ya sea en relación con necesidades más específicas de carácter profesional o educativo.

Otros tipos de tareas de aula son específicamente de carácter «pedagógico». Se basan en la naturaleza social e interactiva, así como en la inmediatez, características del aula. En estas circunstancias, los alumnos acceden a participar en situaciones ficticias en las que usan la lengua meta en vez de la materna, que les resultaría más fácil y natural, para llevar a cabo tareas centradas en el significado. Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos, a la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa basada en lo que se cree o se conoce respecto a los procesos de aprendizaje en general y a la adquisición de la lengua en concreto. Las tareas comunicativas de carácter pedagógico (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alum-

nos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables (y posiblemente de una evidencia menos inmediata). Dichas tareas pueden incluir tareas o subtareas «metacomunicativas», es decir, una comunicación acerca de la puesta en práctica de la tarea y sobre el lenguaje utilizado para llevarla a cabo. Esto incluye la intervención del alumno en la elección, el control y la evaluación de la tarea, que en un contexto de aprendizaje de la lengua puede a menudo llegar a ser una parte fundamental de la tarea misma.

Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la «vida real», bien sean de carácter esencialmente «pedagógico», son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito. Como consecuencia de ello, al llevar a cabo sus intenciones comunicativas, los alumnos se centran principalmente en el significado. Sin embargo, en el caso de tareas diseñadas para el aprendizaje de la lengua o para fines concretos de la enseñanza, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado. Hay que ir manteniendo un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección, a la hora de seleccionar y secuenciar las tareas, de tal modo que se pueda facilitar y apreciar correctamente tanto la realización de la tarea como el progreso en el aprendizaje de la lengua.

7.2. La realización de la tarea

Al considerar la realización de la tarea en contextos pedagógicos, es necesario tener en cuenta tanto las competencias del alumno y las condiciones y restricciones específicas de una tarea concreta –lo cual puede siempre manipularse con el fin de modificar su nivel de dificultad–, como la interacción estratégica entre las competencias del alumno y los parámetros de la propia tarea al llevarla a cabo.

7.2.1. Competencias

Todas las tareas, sean de la clase que sean, requieren la activación de una serie de competencias generales adecuadas, como, por ejemplo: el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural (relativo a la vida de la comunidad que es objeto de estudio y a las diferencias esenciales entre las prácticas, los valores y las creencias de esa comunidad y las de la sociedad del alumno); destrezas tales como las interculturales (mediación entre las dos culturas), las de aprendizaje y las sociales y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana (véase la sección 5.1). Con el fin de realizar una tarea comunicativa, tanto en el entorno de la vida real como en el entorno del aprendizaje y de los exámenes, el alumno o usuario de la lengua utiliza también las competencias lingüísticas comunicativas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático: véase la sección 5.2). Además, la personalidad y las actitudes individuales inciden también en la realización de la tarea.

El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, por ejemplo, en la fase inicial de planteamiento del problema o de definición del objetivo de la tarea, proporcionando los elementos lingüísticos necesarios o

promoviendo la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados y fomentando la planificación o el ensayo de la tarea. De esta forma, se reduce el esfuerzo que supone el proceso durante la realización de la tarea. Así, el esfuerzo de procesamiento durante la realización y el seguimiento de la tarea se reduce, de modo que el alumno queda más libre para centrar su atención en cualquier problema de forma o contenido que surja inesperadamente, con lo que se incrementa la posibilidad de éxito en la realización de la tarea, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

7.2.2. Condiciones y restricciones

Además de las competencias y de las características del alumno o usuario, en la realización de las tareas inciden determinadas condiciones y restricciones relativas a la tarea en cuestión, que pueden variar de una tarea a otra. El profesor o el autor del manual puede controlar ciertos elementos con el fin de ajustar el nivel de la tarea para hacerla más difícil o más sencilla.

Las ***tareas de comprensión*** se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada (*input*) para todos los alumnos, pero que, a su vez, se puedan prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido). Alternativamente, el texto de entrada puede contener diferente cantidad de información, distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa, o distinta cantidad de apoyo a disposición del alumno (apoyo visual, palabras clave, pistas, gráficos, diagramas, etc.). El material de entrada puede elegirse por resultar de interés al alumno (motivación) o por motivos extrínsecos a él. Un texto puede escucharse o leerse tantas veces cuantas sea necesario, o pueden imponerse ciertos límites. El tipo de respuesta requerida puede ser algo muy sencillo (por ejemplo: «levanta la mano») o algo más complejo (por ejemplo: «crea un nuevo texto»). En el caso de ***tareas de interacción*** y ***de expresión***, las condiciones para su realización se pueden manipular, con el fin de hacer que una tarea resulte más o menos compleja, variando, por ejemplo, el tiempo permitido para la planificación y la realización de la tarea, la duración de la interacción o la expresión, el carácter predecible o impredecible, la cantidad y tipo de apoyo proporcionado, etc.

7.2.3. Estrategias

La realización de tareas es un proceso complejo, que, consecuentemente, supone la interacción de diferentes competencias por parte del alumno y de otros factores relacionados con la tarea en sí. Al responder a las exigencias que suscita una tarea, el alumno o el usuario de la lengua activa las estrategias generales y comunicativas que son más eficaces para la realización de la tarea concreta. El alumno o usuario adapta, modifica y filtra de forma natural los materiales de entrada, las metas, las condiciones y las restricciones de la tarea para conseguir acoplar sus recursos, sus intenciones y (en un contexto de aprendizaje de la lengua) su estilo particular de aprendizaje.

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o la evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado. Las estrategias (generales y comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre las distin-

tas competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea (véanse las secciones 4.4 y 4.5).

7.3. La dificultad de la tarea

El enfoque a la hora de abordar una misma tarea puede variar considerablemente de un individuo a otro. Por ello, la dificultad que representa una tarea para un individuo y las estrategias que éste adopta para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea son el resultado de un número de factores interrelacionados: sus competencias (generales y comunicativas), sus características individuales y las condiciones y restricciones específicas propias de la tarea. Por estos motivos, la facilidad o la dificultad de las tareas no se puede predecir con certeza, y menos aún tratándose de alumnos individuales. En contextos de aprendizaje de lenguas, se debe tener en cuenta el modo de asegurar cierta flexibilidad y diferenciación a la hora de diseñar y poner en práctica las tareas.

El uso eficaz de las experiencias de aprendizaje en el aula requiere una selección y secuencia de las tareas de un modo minucioso y coherente, a pesar de los problemas que surgen al establecer la dificultad de la tarea. Esto supone, por una parte, tener en cuenta las competencias específicas del alumno y los factores que inciden en la dificultad de la tarea y, por otra, saber manipular los parámetros de la tarea para adaptarla a las necesidades y a las capacidades del alumno.

Al considerar los niveles de dificultad de la tarea, por tanto, es necesario tener en cuenta:

- Las competencias y las características del alumno o usuario, incluyendo las intenciones propias del alumno en cuestión y su estilo de aprendizaje.
- Las condiciones y restricciones de la tarea que puedan repercutir en su realización por parte del alumno o usuario y que, en contextos de aprendizaje, pueden modificarse con el fin de adecuarlas a las competencias y características del alumno.

7.3.1. Las competencias y las características del alumno

Las distintas competencias del alumno están íntimamente relacionadas con las características de naturaleza cognitiva, afectiva y lingüística del individuo que hay que tener en cuenta a la hora de determinar la dificultad potencial de una determinada tarea para un alumno concreto.

7.3.1.1. Factores cognitivos

La ***familiaridad de la tarea***: se puede aligerar la carga cognitiva y facilitar la realización de la tarea según el grado de familiaridad del alumno con:

- El tipo de tarea y las operaciones que conlleva.
- El tema o temas.
- El tipo de texto (género).
- Las pautas de interacción que la tarea lleva consigo (guiones y esquemas). El hecho de que el alumno cuente con esquemas mentales propios, inconscientes o de aplicación mecánica, puede dejarle el campo libre para abordar otros aspectos en la realización de la tarea o, en todo caso, resultarle muy útil anticiparse al contenido y la organización del texto.

- Los conocimientos básicos necesarios (asumidos por quien habla o quien escribe).
- Los conocimientos socioculturales pertinentes; por ejemplo: conocimiento de las normas y las variaciones sociales, las convenciones y las formas, los usos lingüísticos adecuados al contexto, las referencias relativas a la identidad nacional o cultural, las diferencias distintivas entre la cultura del alumno y la cultura que es objeto de estudio (véase la sección 5.1.1.2), y la consciencia intercultural (véase la sección 5.1.1.3).

Las ***destrezas***: la realización de la tarea depende de la capacidad que tiene el alumno de ejercer, entre otras:

- Las destrezas organizativas e interpersonales necesarias para llevar a cabo las distintas fases de la tarea.
- Las destrezas y las estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de la tarea y que comprenden: saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de descubrir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica de la tarea.
- Las destrezas interculturales (véase sección la sección 5.1.2.2): la capacidad de hacer frente a lo que se halla presente de modo implícito en el discurso de los hablantes nativos.

La ***capacidad de enfrentarse a los requisitos para procesar la tarea***: es probable que la dificultad de una tarea dependa de la capacidad que tenga el alumno de:

- Controlar el número de pasos u «operaciones cognitivas», concretas o abstractas.
- Responder a las exigencias que surjan en el procesamiento de la tarea (capacidad para discurrir) y saber relacionar los distintos pasos de la tarea (o combinar tareas distintas pero que guarden relación).

7.3.1.2. Factores afectivos

La ***autoestima***: una imagen positiva de uno mismo y la falta de inhibición pueden contribuir al éxito en la realización de la tarea. En esos casos, el alumno tiene la suficiente seguridad en sí mismo como para insistir hasta que consigue realizar con éxito la tarea. Asume, por ejemplo, el control de la interacción cuando es necesario (interviene para conseguir una aclaración y para comprobar si va entendiendo, está dispuesto a asumir riesgos o, cuando se enfrenta a dificultades de comprensión, continúa leyendo o escuchando y realiza inferencias, etcétera). El grado de inhibición puede estar influido por la situación o la tarea concreta.

La ***implicación*** y la ***motivación***: es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea –provocada por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que pueda tener, por ejemplo, para las necesidades de la vida real o para la realización de otra tarea relacionada (la interdependencia de unas tareas con otras)– fomenta una mayor implicación del alumno; la motivación extrínseca puede también desempeñar un papel importante cuando, por ejemplo, hay presiones externas para completar la tarea con éxito (por ejemplo: para recibir elogios, para no quedar mal, o, simplemente, por razones de competitividad).

El ***estado***: la realización se ve influida por el estado físico y emocional del alumno (es más probable que un alumno despierto y relajado aprenda más y tenga más éxito que otro que está cansado e intranquilo).

La ***actitud***: los siguientes factores pueden incidir en la dificultad inherente en una tarea que introduce nuevos conocimientos y experiencias socioculturales: el interés del alumno por lo que es diferente y su apertura a ello; si está dispuesto a relativizar su propia perspectiva cultural y su sistema de valores, a asumir el papel de «intermediario cultural» entre su propia cultura y la cultura extranjera y a resolver malentendidos y conflictos interculturales.

7.3.1.3. Factores lingüísticos

La fase de desarrollo de los recursos lingüísticos del alumno es un factor fundamental que hay que tener en cuenta a la hora de establecer la idoneidad de una tarea concreta o de manipular los parámetros de la tarea: el nivel de conocimientos y el control de la gramática, el vocabulario y la fonología o la ortografía requeridos para llevar a cabo una tarea, es decir, recursos lingüísticos, tales como la riqueza de vocabulario, la corrección gramatical y léxica, y aspectos del uso de la lengua, como, por ejemplo, la fluidez, la flexibilidad, la coherencia, la propiedad, la precisión.

Una tarea puede ser lingüísticamente compleja pero cognitivamente sencilla, o viceversa. Por tanto, un factor puede ser compensado por el otro a la hora de seleccionar tareas para fines pedagógicos (aunque una respuesta apropiada a una tarea cognitivamente compleja puede que resulte también difícil lingüísticamente en la vida real). Al realizar una tarea, los alumnos tienen que controlar tanto el contenido como la forma. Cuando no tienen que prestar una atención excesiva a aspectos formales, entonces hay más recursos disponibles para atender a los aspectos cognitivos, y viceversa. El hecho de que el alumno disponga de un conocimiento basado en unos esquemas mentales propios, llevados a la práctica mecánicamente, puede dejarle el campo libre para centrarse en el contenido y, en el caso de actividades de interacción y de expresión espontánea, para concentrarse en un uso más correcto de estructuras y formas menos establecidas. La capacidad que tiene el alumno para suplir las carencias existentes en su competencia comunicativa es un factor importante en el éxito de la realización de la tarea para todas las actividades (véase las estrategias de comunicación en la sección 4.4).

7.3.2. Las condiciones y las restricciones de las tareas

Se puede manipular una serie de factores respecto a las condiciones y restricciones que conllevan las tareas de aula dependiendo del tipo de tarea de que se trate:

- Tareas de interacción y expresión.
- Tareas de comprensión.

7.3.2.1. Condiciones y restricciones de las tareas de interacción y expresión

Las condiciones y restricciones que afectan a la dificultad de las tareas de interacción y de expresión son: el apoyo, el tiempo, el objetivo, la predicción, las condiciones físicas y los participantes.

El apoyo: la dotación de suficiente información acerca del contexto y la disponibilidad de ayuda lingüística puede reducir la dificultad de la tarea.

- Grado de *contextualización* que se facilita: se puede ayudar a la realización de la tarea ofreciendo información suficiente y adecuada respecto a los participantes, los papeles

que han de desempeñarse, el contenido, los objetivos, el entorno (incluyendo el apoyo visual) e instrucciones u orientaciones adecuadas, claras y suficientes para la realización de la tarea.

- Grado de *ayuda lingüística* proporcionada: ensayar la tarea, o realizar una tarea paralela en una fase preparatoria, y disponer de apoyo lingüístico (palabras clave, etc.), contribuye, en las actividades de interacción, a crear expectativas, a rememorar experiencias anteriores y a activar conocimientos previos y esquemas adquiridos. Las actividades previas a las tareas de expresión se pueden hacer más fáciles, obviamente, proporcionando recursos tales como obras de consulta, modelos adecuados y la ayuda de otras personas.

El tiempo: es probable que cuanto menos tiempo se tenga para la preparación y la realización de la tarea, más compleja resultará ésta. Hay que considerar los siguientes aspectos:

- Tiempo disponible para la *preparación*; es decir, en qué medida es posible planificar y ensayar la tarea: en la comunicación espontánea, la planificación intencionada no es posible y, por lo tanto, se necesita hacer un uso –altamente desarrollado y casi inconsciente– de ciertas estrategias para conseguir el éxito en la realización de la tarea; en otros casos, el alumno puede verse sometido a menor presión de tiempo y puede ejercitar estrategias adecuadas de un modo más consciente, como, por ejemplo, cuando los esquemas de comunicación son bastante predecibles o han quedado determinados de antemano, tal y como ocurre en las transacciones habituales, o cuando se dispone de tiempo suficiente para planificar, crear, revisar y corregir los textos, lo que suele ocurrir en las tareas de interacción que no requieren una respuesta inmediata (correspondencia epistolar) o en las tareas de expresión oral o escrita que tampoco precisen su realización inmediata.
- Tiempo disponible para la *ejecución* de la tarea: cuando la comunicación es espontánea, cuanto mayor sea el grado de urgencia inherente al acontecimiento comunicativo o menor el tiempo permitido para completar la tarea, mayor es entonces la presión a la hora de realizar la tarea; no obstante, las tareas de interacción o de expresión, aun sin ser de carácter espontáneo, pueden también suponer cierta presión, por ejemplo, si se trata de completar un texto dentro de un tiempo límite establecido, lo que reduce el tiempo para planificar, crear, revisar y corregir el texto.
- *Duración de los turnos de intervención*: la interacción espontánea es normalmente más compleja si se trata de turnos de intervención largos (por ejemplo, al volver a contar una anécdota) que si se trata de turnos más cortos.
- *Duración de la tarea*: cuando los factores cognitivos y las condiciones de la realización de la tarea son constantes, es mucho más probable que una interacción espontánea de larga duración, una tarea compleja con muchas fases o la planificación y la ejecución de un texto extenso hablado o escrito resulte más difícil que una tarea similar de menor duración.

El objetivo: es probable que cuanta más negociación requiera la consecución del objetivo u objetivos de una tarea, más compleja será su realización. Además, el hecho de que las expectativas respecto a los resultados de la tarea se compartan entre el profesor y los alumnos facilitará el que puedan aceptarse resultados diversos, si son aceptables, en el cumplimiento de la tarea.

- *Convergencia o divergencia* del objetivo u objetivos de la tarea: en una tarea de interacción, un objetivo convergente normalmente supone más «tensión comunicativa» que uno divergente. Es decir, el convergente requiere que los participantes consigan un resultado único y acordado que puede suponer una negociación considerable (por ejemplo, ponerse de acuerdo en cómo llevar a cabo algo), dado que se intercambia información específica esencial para realizar la tarea con éxito; mientras que un objetivo divergente (por ejemplo, un simple intercambio de ideas) no precisa un resultado único, específico ni pretendido concretamente.
- *La actitud de los alumnos y del profesor* ante los objetivos: el hecho de que el profesor y los alumnos sean conscientes de que es posible y aceptable obtener resultados distintos (frente al esfuerzo –quizá inconsciente– de los alumnos por conseguir un único resultado «correcto») puede repercutir en la ejecución de la tarea.

La predicción: el carácter predecible o impredecible de la tarea. Normalmente, cualquier cambio en los parámetros de la tarea mientras ésta se lleva a cabo hace que aumente la complejidad para los interlocutores.

- En una tarea de interacción, la introducción de cualquier elemento inesperado (un nuevo acontecimiento, unas circunstancias determinadas, nueva información, otro participante) obliga al alumno a recurrir a las estrategias apropiadas para enfrentarse a la dinámica de la nueva situación más compleja. En una tarea de expresión, es probable que resulte más complejo el desarrollo de un texto «dinámico» (por ejemplo, una historia que comporte cambios de personajes, cambios de escena y de tiempo) que crear un texto «estático» (por ejemplo, la descripción de un objeto perdido o robado).

Las condiciones físicas: el ruido puede añadir complejidad a las tareas de interacción.

- *Interferencias*: el ruido de fondo o una línea telefónica deficiente, por ejemplo, puede obligar a los participantes a recurrir a su experiencia anterior y a activar conocimientos esquemáticos previos, las destrezas de inferencia, etc., para ser capaz de suplir las deficiencias del mensaje.

Los participantes: al considerar las condiciones que pueden disminuir la dificultad de las tareas de la vida real que comportan algún tipo de interacción, hay que tener en cuenta –aparte de los parámetros anteriores– una variedad de factores, que normalmente no se pueden manipular, con respecto a los participantes:

- *Colaboración del interlocutor o interlocutores*: un interlocutor comprensivo facilita el éxito de la comunicación, dado que otorga al alumno o al usuario cierto control sobre la interacción a la hora, por ejemplo, de negociar y aceptar cambios en los objetivos y a la hora, también, de facilitar la comprensión accediendo a hablar más despacio, repetir o aclarar cualquier cosa.
- *Características del habla de los interlocutores*: su acento, si hablan con claridad, con mayor o menor rapidez, coherencia, etc.
- *Visibilidad de los interlocutores* (la comunicación cara a cara permite el acceso a aspectos paralingüísticos que facilitan la comunicación).
- *Competencias generales y comunicativas de los interlocutores:* conocimientos sobre el tema del que trata la tarea y el comportamiento (grado de familiaridad con las normas y convenciones de una comunidad concreta de habla).

7.3.2.2. Condiciones y restricciones de las tareas de comprensión

Las condiciones y restricciones que repercuten en la dificultad de las tareas de comprensión son: el apoyo para la realización de la tarea, las características de los textos y el tipo de respuesta exigida.

El apoyo para la realización de la tarea: la introducción de varias formas de apoyo puede reducir la posible dificultad de los textos. Por ejemplo, disponer de una fase preparatoria proporciona orientación y sirve para activar conocimientos previos; unas instrucciones claras para realizar la tarea ayudan a evitar posibles confusiones y la distribución del trabajo en pequeños grupos ofrece posibilidades para la colaboración mutua entre los alumnos.

- *Fase preparatoria*: crear expectativas, dotar de conocimientos básicos necesarios, activar conocimientos esquemáticos previos y filtrar ciertas dificultades lingüísticas durante una fase previa a la comprensión oral, a la comprensión escrita o a la visualización reducen notablemente la dificultad en el procesamiento de la tarea y, con ello, su complejidad. Se puede proporcionar también ayuda contextual preparando cuidadosamente las preguntas que acompañan a un texto (si es éste el caso, lo ideal sería colocarlas estratégicamente, es decir, justo antes del texto escrito) y proporcionando pistas, mediante, por ejemplo, apoyo visual, resúmenes gráficos, epígrafes, etc.
- *Instrucciones para realizar la tarea*: si las instrucciones son sencillas, apropiadas y suficientes (ni demasiada información ni muy poca), se reduce la posibilidad de confusión en los procedimientos y los objetivos de la tarea.
- *Distribución en pequeños grupos*: para determinados alumnos, y sobre todo, pero no exclusivamente, para alumnos lentos, es probable que dé mejores resultados la distribución del trabajo en pequeños grupos –de tal modo que se produce una cooperación en tareas de lectura y compresión auditiva– que el trabajo individual, ya que los alumnos pueden compartir el esfuerzo de procesamiento y proporcionarse ayuda e intercambiar impresiones mutuamente.

Las características del texto: al evaluar un texto para un alumno en concreto o un grupo de alumnos, hay que tener en cuenta ciertos factores, como la complejidad lingüística, el tipo de texto, la estructura del discurso, la presentación física, la longitud del texto y el interés que suscita.

- *Complejidad lingüística*: una sintaxis especialmente compleja absorbe la atención que, de otra forma, podría dedicarse al contenido. Es el caso, por ejemplo, de las oraciones largas con varias subordinadas, la negación múltiple, la ambigüedad, el uso de anáforas y deícticos sin antecedentes o referencias claras. Por otra parte, de la misma manera, una excesiva simplificación sintáctica, como la de algunos textos auténticos, puede tener en realidad el efecto de aumentar el nivel de dificultad (debido a la eliminación de elementos reiterativos o de determinadas pistas para entender el significado, etc.).
- *Tipo de texto*: la familiaridad con el género del texto y con el ámbito sobre el que versa (y con los conocimientos básicos y socioculturales asumidos) ayuda al alumno a prever y comprender la estructura y el contenido de los textos; es probable que el carácter concreto o abstracto del texto también desempeñe un papel determinante. Asimismo, es probable que, por ejemplo, unas instrucciones concretas, descripciones o narraciones (sobre todo con suficiente apoyo visual) resulten menos complejas que argumentaciones o explicaciones abstractas.

- *Estructura del discurso*: coherencia textual y buena organización (por ejemplo, la secuenciación temporal, la clara señalización y presentación de las ideas principales antes de que aparezcan desarrolladas), el hecho de que la información se presente de modo explícito y no implícitamente, la ausencia de información conflictiva o sorprendente, todo ello contribuye a reducir la complejidad del procesamiento de la información.
- *Presentación física*: los textos escritos y hablados obviamente presentan distintas exigencias, debido principalmente a la necesidad de procesar la información en tiempo real cuando se trata de un texto hablado. Además, el ruido, la distorsión y las interferencias (por ejemplo: una recepción televisiva o radiofónica deficiente o un texto escrito con mala letra o con tachones) aumentan la dificultad de la comprensión; en el caso de un texto grabado en casete, cuanto mayor sea el número de hablantes y menor la distinción entre sus voces, más difícil resultará identificar y comprender a los hablantes individualmente. Otros factores que aumentan la dificultad de la comprensión auditiva o visual son la superposición de discursos, la reducción fonética, el hecho de que se desconozca el acento, la rapidez del habla, la monotonía en la entonación, el volumen bajo, etc.
- *Longitud del texto*: normalmente un texto breve es menos complejo que un texto extenso, tratándose de un mismo tema, pues un texto extenso requiere un mayor procesamiento y, por añadidura, un esfuerzo de memoria, un riesgo de fatiga y distracción (sobre todo en el caso de los alumnos más jóvenes). Sin embargo, un texto largo que no sea muy denso y que contenga reformulaciones suficientes puede ser más fácil que un texto denso y breve que presente la misma información.
- *Interés para el alumno*: el interés personal por el contenido de un texto produce un alto nivel de motivación que contribuye a mantener el esfuerzo de comprensión que realiza el alumno (pero no contribuye necesariamente a la comprensión de forma directa). Aunque se supone que la aparición de vocabulario poco frecuente acentúa la dificultad de un texto en general, es probable que un texto con vocabulario muy específico le resulte menos complejo a un especialista en el tema, y pueda, por tanto, abordarlo con mayor seguridad, que un texto que contenga un vocabulario amplio de carácter más general.

El hecho de fomentar en los alumnos la expresión de sus conocimientos, ideas y opiniones personales al proponerles una tarea de comprensión puede aumentar la motivación y la seguridad y activar la competencia lingüística que precisa el texto en cuestión. La integración de una tarea de comprensión dentro de otra tarea puede también contribuir a que la comprensión se convierta en un propósito en sí y a aumentar la implicación del alumno.

Tipo de respuesta requerido: aunque un texto pueda resultar relativamente difícil, se puede adaptar el tipo de respuesta requerido por la tarea con el fin de adecuar las competencias y las características del alumno. El diseño de la tarea también puede depender de que el objetivo sea desarrollar destrezas de comprensión o bien comprobar la comprensión. Por consiguiente, el tipo de respuesta exigido puede variar considerablemente, como ilustran numerosas tipologías de comprensión.

Una tarea de comprensión puede requerir una comprensión global o selectiva, o una comprensión de detalles importantes. Determinadas tareas pueden exigir que el lector o el oyente demuestre que entiende la información principal claramente expuesta en un texto, mientras

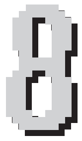
que otras pueden requerir el uso de destrezas de inferencia. Una tarea puede ser sumativa (de modo que se completa basándose en el texto en su conjunto), o bien puede estructurarse en distintas unidades relacionadas (por ejemplo, acompañando cada sección con un texto), para así exigir menor esfuerzo de memoria.

La respuesta puede ser no verbal (una respuesta no manifiesta o una acción simple, como, por ejemplo, seleccionar una imagen) o puede que se requiera una respuesta verbal (hablada o escrita), como, por ejemplo, identificar y reproducir información partiendo de un texto para un fin concreto. Una respuesta verbal puede requerir en otros casos que el alumno complete el texto o que produzca un nuevo texto mediante tareas relacionadas de interacción o expresión.

El tiempo permitido para la respuesta puede variar, con el fin de disminuir o aumentar la dificultad de la tarea. Cuanto más tiempo tenga un alumno para volver a oír o leer un texto, mayor probabilidad existe de que lo comprenda, y mayor es la oportunidad que tiene de aplicar una serie de estrategias con las que enfrentarse a las dificultades que le surjan a la hora de comprender el texto.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Los principios para seleccionar y considerar el peso relativo que se da a las tareas de la «vida real» y «pedagógicas» en función de sus objetivos, incluyendo la adecuación de diferentes tipos de tareas a situaciones de aprendizaje concretas.*
- *Los criterios para seleccionar tareas útiles y significativas para el alumno y proporcionar un objetivo estimulante, pero a la vez realista y asequible, que implique al alumno tanto como sea posible y le permita diferentes interpretaciones y resultados.*
- *La relación entre tareas centradas principalmente en el significado y las experiencias de aprendizaje específicamente centradas en la forma, de tal modo que la atención del alumno pueda centrarse de manera habitual y provechosa en ambos aspectos, y la corrección y la fluidez se desarrollen de manera equilibrada.*
- *Las distintas formas de considerar el papel fundamental de las estrategias del alumno a la hora de combinar sus competencias y su actuación para llevar a cabo con éxito tareas difíciles bajo condiciones y restricciones variables (véase la sección 4.4); y las distintas formas de facilitar el éxito en la realización de la tarea y en el aprendizaje (incluida la activación de las competencias previas del alumno en una fase preparatoria).*
- *Criterios y opciones para seleccionar tareas y, en su caso, manipular sus parámetros con el fin de modificar el nivel de dificultad de la tarea para adaptarlo a las diferentes competencias y características de los alumnos (capacidad, motivación, necesidades, intereses).*
- *Cómo se debería tener en cuenta el nivel de dificultad de una tarea a la hora de evaluar el éxito en su realización y de evaluar o autoevaluar la competencia comunicativa del alumno (capítulo 9).*



La diversificación lingüística y el currículo

8.1. Definición y enfoque inicial

La ***competencia plurilingüe y pluricultural*** hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar.

El enfoque habitual consiste en presentar el aprendizaje de una lengua extranjera como la suma, en compartimentos distintos, de la competencia de comunicarse en ella más la competencia de comunicarse en la lengua materna. El concepto de competencia plurilingüe y pluricultural tiende a:

- Alejarse de la dicotomía supuestamente equilibrada de L1/L2 haciendo más hincapié en el plurilingüismo, del que el bilingüismo es sólo un caso particular.
- Considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas.
- Destacar las dimensiones pluriculturales de esta competencia múltiple, pero sin que esto suponga necesariamente proponer nexos de unión entre el desarrollo de las capacidades que se ejercitan al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo.

No obstante, se puede realizar una observación general enlazando distintos componentes e itinerarios de aprendizaje de la lengua. En general, la enseñanza de lenguas en los centros escolares suele destacar en gran medida los objetivos relacionados o bien con la *competencia general* del individuo (sobre todo en el nivel de enseñanza primaria), o bien con la *competencia comunicativa en una lengua* (sobre todo en los alumnos de once a dieciséis años), mientras que los cursos para adultos (estudiantes o personas que ya trabajan) formulan objetivos en función de las *actividades de lengua* específicas o de la capacidad funcional en un *ámbito* concreto. Este énfasis, que en el primer caso recae sobre la construcción y el desarrollo de competencias, y en el segundo sobre la preparación óptima para actividades relativas al funcionamiento en un contexto específico, se corresponde sin duda con las funciones diferenciadas que cumplen la educación inicial de carácter general, por un lado, y la educación especializada y continua, por el otro. En este contexto, en lugar de tratarlas como dos prácticas independientes, el *Marco de referencia* puede contribuir a relacionarlas entre sí y a demostrar que, en realidad, deberían ser complementarias.

8.2. Opciones del diseño curricular

8.2.1. La diversificación dentro de un concepto general

Tres principios fundamentales pueden orientar el debate sobre los currículos en relación con el *Marco de referencia*:

1) El debate sobre los currículos en sí debería concordar con el objetivo general de fomentar el plurilingüismo y la diversidad lingüística. Esto significa que la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua se deberían considerar también en relación con la provisión de otras lenguas en el sistema educativo y con el itinerario que los alumnos podrían elegir para continuar a largo plazo sus esfuerzos por desarrollar una variedad de destrezas lingüísticas.
2) Esta diversificación sólo es posible, especialmente en los centros escolares, si se considera el grado de coste-eficacia del sistema. Así, pueden evitarse repeticiones innecesarias y fomentarse las economías de escala y la transferencia de destrezas que la diversidad lingüística facilita. Si, por ejemplo, el sistema educativo permitiera que los alumnos comenzaran a estudiar dos lenguas extranjeras en una etapa predeterminada de sus estudios y ofreciera la opción de un tercer idioma, los objetivos o la progresión en cada una de las lenguas elegidas no tendrían que ser necesariamente los mismos (por ejemplo, no sería necesario que el punto de partida fuera siempre una preparación para la interacción funcional que satisfaga las mismas necesidades comunicativas, como tampoco sería necesario continuar enfatizando las estrategias de aprendizaje).
3) Las consideraciones y las medidas relativas a los currículos no deberían limitarse a un currículo por cada lengua tomada de forma aislada, ni siquiera a un currículo integrado para varias lenguas. Debe tenerse en cuenta el papel que cumplen estas consideraciones y medidas en la educación lingüística en general, ya que los conocimientos lingüísticos (*savoir*), las destrezas lingüísticas (*savoir-faire*) y la capacidad de aprender (*savoir-apprendre*) no sólo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas.

8.2.2. De lo parcial a lo transversal

Particularmente, entre lenguas «relacionadas» –aunque no exclusivamente entre ellas– pueden transferirse los conocimientos y las destrezas mediante una especie de ósmosis. Y, con respecto a los currículos, hay que destacar que:

- Todo conocimiento de una lengua es parcial, por muy «lengua materna» o «lengua nativa» que parezca. Siempre es incompleto, nunca está tan desarrollado o es tan perfecto en un individuo normal como podría serlo en el utópico «hablante nativo ideal». Además, un individuo concreto nunca posee el mismo dominio de las distintas partes que componen la lengua en cuestión (por ejemplo, un mismo dominio de las destrezas oral y escrita, o de las destrezas de comprensión e interpretación con respecto a las de expresión).
- Cualquier conocimiento parcial es también mayor de lo que podría parecer. Por ejemplo, con el fin de alcanzar el objetivo «limitado» de aumentar la comprensión de textos especializados sobre temas con los que el alumno está familiarizado, es necesario adquirir conocimientos y destrezas que también se pueden utilizar para otros fines. Sin embargo, este valor derivado es asunto que compete al alumno más que responsabilidad de quien planifica el currículo.
- Los que han aprendido una lengua también saben mucho sobre otras muchas lenguas sin que necesariamente se den cuenta de ello. El aprendizaje de otras lenguas facilita generalmente la activación de este conocimiento y aumenta la conciencia que se tiene de él. Este factor es, por tanto, digno de tenerse en cuenta y no debe prescindirse de él.

Estos distintos principios y observaciones, aunque dejen una gran libertad de elección a la hora de utilizar los currículos y la progresión, también pretenden alentar a que se adopte un enfoque transparente y coherente a la hora de identificar opciones y tomar decisiones. Es en este proceso en el que un marco de referencia será especialmente valioso.

8.3. Hacia distintos escenarios curriculares

8.3.1. Currículo y variedad de objetivos

De lo dicho anteriormente se desprende que cada uno de los componentes y subcomponentes fundamentales del modelo propuesto puede dar lugar, si se elige como un objetivo principal de aprendizaje, a una elección variada de enfoques de contenido y de medios para facilitar el éxito en el aprendizaje. Por ejemplo, ya se trate de «destrezas» (competencias generales del alumno o del usuario de la lengua como individuo), o del «componente sociolingüístico» (dentro de la competencia lingüística comunicativa), o de estrategias, o de la comprensión (bajo el epígrafe de actividades lingüísticas), en cualquier caso estamos ante una cuestión de componentes (y para elementos bastante distintos de la taxonomía propuesta en el *Marco de referencia*) sobre los que un currículo podría poner el énfasis o no y que se podrían considerar en distintos casos como un objetivo, un medio o un requisito. Para cada uno de estos componentes, se podría al menos determinar y considerar –y, en su caso, tratar en detalle– la cuestión de la estructura interna adoptada (por ejemplo: ¿qué subcomponentes seleccionar del componente sociolingüístico?, ¿cómo clasificar las distintas estrategias?) y de los criterios para cualquier sistema de progresión en el tiempo (por ejemplo, ¿se mantiene un orden lineal en los distintos tipos de actividades de comprensión?). Ésta es la línea en la que las distintas secciones de este documento invitan al lector a enfocar las cuestiones en esta dirección y a considerar las opciones adecuadas a su situación particular.

Este enfoque «de explotación» es aun más apropiado si se considera la idea generalmente aceptada de que la selección y el orden de los objetivos en que se puede fundamentar el aprendizaje de la lengua pueden variar enormemente según la situación, el grupo meta y el nivel en cuestión. Asimismo, hay que destacar que los objetivos para el mismo tipo de personas en el mismo contexto y en el mismo nivel podrían también variar si se obviara el peso de la tradición y las restricciones impuestas por el sistema educativo.

El debate que rodea la enseñanza de lenguas modernas en los colegios de enseñanza primaria ilustra este asunto, en el sentido de que hay una gran variedad y controversia –a nivel nacional e incluso regional dentro de un mismo país– respecto a la definición de los objetivos iniciales, inevitablemente «parciales», que hay que establecer para este tipo de enseñanza. ¿Deberían los alumnos aprender algunos rudimentos básicos del sistema de la lengua extranjera (componente lingüístico)? ¿Deberían desarrollar la consciencia lingüística: conocimientos lingüísticos más generales (saber), destrezas (saber hacer) y conocimiento existencial (saber ser)? ¿Tendrían que llegar a distanciarse de su lengua y su cultura nativas o sentirse más cómodos en ellas? ¿Sería aconsejable que se les diera confianza desde el reconocimiento y confirmación de que son capaces de aprender otra lengua? ¿Deberían aprender a aprender, adquirir un mínimo de destrezas de comprensión oral, jugar con la lengua extranjera y acostumbrarse a ella (sobre todo a sus características fonéticas y rítmicas) por medio de poemas y canciones? Ni que decir tiene que es posible hacer varias cosas a la vez y que se pue-

den combinar muchos objetivos o agregar unos a otros. Sin embargo, se debería destacar que al preparar un currículo, la selección y el equilibrio de los objetivos, los contenidos, el orden y los procedimientos de evaluación están íntimamente ligados al análisis que se ha realizado de cada uno de los componentes especificados. Estas consideraciones implican que:

- Durante el período de aprendizaje de la lengua –y esto también se puede aplicar a los centros escolares– puede haber continuidad respecto a los objetivos, o éstos se pueden modificar y se puede cambiar su orden de prioridad.
- En un currículo que integre varias lenguas, los objetivos y los programas de las distintas lenguas pueden ser parecidos o diferentes.
- Son posibles enfoques radicalmente distintos y cada uno de ellos puede tener su propia transparencia y coherencia respecto a las opciones elegidas y explicarse en relación con el *Marco de referencia*.
- La reflexión sobre el currículo puede, por tanto, suponer la consideración de posibles escenarios para el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural y del papel que tiene el centro escolar en este proceso.

8.3.2. Algunos ejemplos de escenarios curriculares diferenciados

En la breve ilustración que se ofrece a continuación de lo que se puede concebir como opciones o variaciones de escenarios, se describen dos tipos de decisiones organizativas y curriculares para un sistema escolar concreto, con el fin de incluir, como se sugirió anteriormente, dos lenguas modernas distintas a la lengua de enseñanza (a la que convencional pero erróneamente nos referimos más adelante como la lengua nativa, pues todo el mundo sabe que la lengua de la enseñanza, incluso en Europa, no suele ser la lengua nativa de los alumnos): una lengua que se inicia en la enseñanza primaria (lengua extranjera 1; en adelante, LE1) y la otra en el primer ciclo de la enseñanza secundaria (lengua extranjera 2; en adelante, LE2), con una tercera (LE3) que se introduce como asignatura optativa en el segundo ciclo de secundaria.

En estos ejemplos de escenarios se establece una distinción entre enseñanza primaria y primer ciclo y segundo ciclo de secundaria que no se corresponde con todos los sistemas educativos nacionales. Sin embargo, estos programas ilustrativos se pueden trasladar y adaptar fácilmente, incluso en contextos en los que la oferta de lenguas es menor o en los que la primera enseñanza institucional de lenguas se da después de la enseñanza primaria. Las alternativas ofrecidas aquí comprenden formas de aprendizaje para tres lenguas extranjeras (dos de las ofrecidas en el programa obligatorio y la tercera, que también se puede elegir, ofrecida como optativa o en lugar de otras asignaturas optativas), porque esto parece ser lo más realista en la mayoría de los casos y representa una base útil para ilustrar el asunto. El argumento fundamental es que para un contexto dado se pueden concebir varios escenarios y puede haber diversificación local siempre que en cada caso se preste la debida atención a la coherencia y la estructura global de cualquier opción concreta.

a) Primer escenario:

Enseñanza Primaria. La primera lengua extranjera (LE1) se inicia en la escuela primaria con el objetivo principal de desarrollar la toma de conciencia sobre la lengua, una percepción general de los fenómenos lingüísticos (relación con la lengua nativa u otras lenguas presentes en el entorno de aula). El énfasis recae aquí en objetivos parciales relacionados sobre todo con las competencias generales del individuo (el descubrimiento o el reconocimiento por parte de

la escuela de la pluralidad de lenguas y culturas, la preparación para alejarse del etnocentrismo, la relativización pero también la confirmación de la identidad lingüística y cultural del alumno, la atención que se presta al lenguaje corporal y a los gestos, los aspectos del sonido, la música y los ritmos, la experiencia de las dimensiones física y estética de determinados elementos de la otra lengua) y su relación con la competencia comunicativa, pero sin que haya un intento estructurado y explícito de desarrollar esta competencia específica.

Primer ciclo de Secundaria:

a) La LE1 continúa con el énfasis puesto de ahora en adelante en un paulatino desarrollo de la competencia comunicativa (en sus dimensiones lingüística, sociolingüística y pragmática), pero teniendo en cuenta los logros del nivel de primaria en cuanto a la reflexión sobre la lengua.
b) La segunda lengua extranjera (LE2, que no se enseñó en Primaria) no se inicia desde cero tampoco; también se tiene en cuenta lo que se hizo en la Enseñanza Primaria con respecto a la LE1, al mismo tiempo que se persiguen objetivos ligeramente distintos a los que ahora se buscan en la LE1 (por ejemplo, dando prioridad a las actividades de comprensión con respecto a las de expresión).

Segundo ciclo de Secundaria. Continuando el ejemplo de este escenario, ahora se debería intentar:

a) Reducir la enseñanza académica de la LE1 y usar la lengua de forma regular o esporádica para enseñar otra materia (en la línea del aprendizaje centrado en un ámbito específico y de la «educación bilingüe»).
b) Mantener el énfasis respecto a la LE2 en la comprensión, concentrándose en distintos tipos de texto y en la organización del discurso, y relacionando este trabajo con lo que se está haciendo o ya se ha hecho con la lengua materna, al tiempo que se utilizan también destrezas aprendidas en la LE1.
c) Invitar en un primer momento a los alumnos que hayan elegido la tercera lengua optativa (LE3) a participar en debates y actividades relativas a las estrategias y el tipo de aprendizaje que ya hayan experimentado; después se les anima a que trabajen de forma más autónoma utilizando un centro de recursos y a que contribuyan a la preparación de un programa de trabajo en grupo o individual diseñado para alcanzar los objetivos establecidos por el grupo o por la institución.

b) Segundo escenario:

Enseñanza Primaria. La primera lengua extranjera (LE1) comienza a estudiarse en la escuela de Enseñanza Primaria con el énfasis puesto en la comunicación oral básica y con un contenido lingüístico predeterminado (con el fin de establecer el inicio de un componente lingüístico básico, principalmente los aspectos fonético y sintáctico, a la vez que se fomenta una interacción oral elemental en clase).

Primer ciclo de Secundaria. Para la lengua materna, la LE1 y la LE2 (en el caso de que se introdujese esta segunda lengua extranjera) se dedica un tiempo a repasar los métodos y las técnicas de aprendizaje utilizados en la Enseñanza Primaria, de forma separada, para la LE1 y para la lengua materna: el objetivo en esta fase es fomentar la sensibilidad hacia el enfoque que el alumno tiene de las lenguas y de las actividades de aprendizaje, y aumentar su reflexión a este respecto.

a) Para la LE1 continúa el programa «habitual» diseñado con el fin de desarrollar las distintas destrezas hasta el final de la Enseñanza Secundaria, pero, en varios intervalos, esto se complementa con sesiones de repaso y de debate relativas a los recursos y los métodos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje con el fin de atender la paulatina diferenciación entre los perfiles de distintos alumnos y sus expectativas e intereses.
b) Para la LE2, en esta fase, se podría poner especial énfasis en los elementos socioculturales y sociolingüísticos tal como son percibidos mediante una paulatina familiarización con los medios de comunicación (prensa popular, radio y televisión), y posiblemente ligados al curso que se da en lengua materna, aprovechando también lo que se ha hecho en la LE1. En este modelo de currículo, la LE2, que continúa hasta el final de la Enseñanza Secundaria, es el foro principal para el debate cultural e intercultural impulsado por el contacto con las demás lenguas del currículo y se centra en textos relacionados con los medios de comunicación. También podría incorporar la experiencia de un intercambio internacional que destacara las relaciones interculturales. Asimismo, habría que considerar el uso de otras asignaturas (por ejemplo, Historia o Geografía) para contribuir a sentar las bases de un enfoque bien planificado del pluriculturalismo.

Segundo ciclo de secundaria:

La LE1 y la LE2 continúan en la misma dirección, pero en un nivel más complejo y exigente. Los alumnos que optan por una tercera lengua extranjera (LE3) lo hacen principalmente por motivos «profesionales» y orientan su aprendizaje del idioma más al campo profesional o a otras subdivisiones académicas de sus estudios (por ejemplo, hacia el lenguaje comercial, económico o tecnológico).

Hay que señalar que en este segundo escenario, como en el primero, el perfil final plurilingüe y pluricultural del alumno puede ser «irregular» en la medida en que:

– Varía el nivel de dominio de las lenguas que configuran la competencia plurilingüe.
– Los aspectos culturales no están igualmente desarrollados en las distintas lenguas.
– No se da necesariamente el caso de que el aspecto cultural sea el más desarrollado en aquellas lenguas en las que los aspectos lingüísticos recibieron mayor atención.
– Se integran competencias «parciales», como se describió anteriormente.

A estas breves observaciones se puede añadir que en todos los casos se debe permitir, en cualquier momento y para todas las lenguas, un período de análisis de los enfoques y de las trayectorias de aprendizaje que siguen los alumnos obligatoriamente o que han elegido. Esto supone dejar claro en el diseño curricular del centro educativo el desarrollo paulatino de la «toma de conciencia del aprendizaje» y la introducción de una educación lingüística general que ayude al alumno a establecer un control metacognitivo sobre sus competencias y sus estrategias. Los alumnos relacionan éstas con otras competencias y estrategias posibles y con respecto a las actividades de lengua que están realizando con el fin de completar tareas dentro de ámbitos específicos.

En otras palabras, uno de los objetivos del diseño curricular, cualquiera que sea el currículo concreto, es conseguir que los alumnos sean conscientes de las categorías y de su interrelación dinámica, como se propone el modelo adoptado en el *Marco de referencia*.

8.4. Evaluación y aprendizaje escolar, extraescolar y posterior a la escolarización

Si se define el currículo, como sugiere su significado principal, en función de la trayectoria seguida por un alumno a través de una secuencia de experiencias educativas, ya sea bajo el control de una institución o no, entonces el currículo no termina con la finalización de los estudios escolares, sino que continúa de alguna manera a partir de ese momento en un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Desde esta perspectiva, por tanto, el currículo de un centro escolar como institución pretende que el alumno desarrolle una competencia plurilingüe y pluricultural, que al final de los estudios escolares puede tener la forma de perfiles diferenciados según los individuos y los itinerarios que se hayan seguido. Es evidente que la forma de esta competencia no es inmutable y que las subsiguientes experiencias personales y profesionales de cada agente social, la dirección de su vida, harán que evolucione y que cambie su equilibrio mediante el desarrollo, la reducción y la remodelación posteriores. Es, en este punto, donde cumplen su función la educación de personas adultas y la formación continua, entre otras cosas. Hay que considerar tres aspectos complementarios a este respecto.

8.4.1. El lugar que ocupa el currículo escolar

Aceptar la idea de que el currículo educativo no queda limitado al centro escolar y no finaliza en él supone aceptar también que la competencia plurilingüe y pluricultural puede iniciarse antes de la escuela y continuar su desarrollo fuera del centro escolar en formas paralelas a su desarrollo en la escuela. Esto puede ocurrir mediante el aprendizaje y la experiencia en la familia, la historia y los contactos entre generaciones, los viajes, la expatriación, la emigración y, de forma más general, perteneciendo a un entorno multilingüe y multicultural o pasando de un entorno a otro, pero también a través de la lectura y de los medios de comunicación.

Aunque esto resulte obvio, es también evidente que el centro escolar no siempre lo tiene en cuenta. Por tanto, es conveniente pensar que el currículo escolar es parte de un currículo mucho más amplio, aunque también tiene la función de ofrecer a los alumnos:

- Un repertorio inicial diferenciado de carácter plurilingüe y pluricultural (con algunos posibles itinerarios sugeridos en los dos escenarios trazados anteriormente).
- Una eficaz toma de conciencia, conocimiento y confianza en cuanto a sus competencias, capacidades y recursos disponibles, dentro y fuera del centro escolar, para que puedan ampliar y perfeccionar estas competencias y utilizarlas eficazmente en ámbitos concretos.

8.4.2. *Portfolio* y perfil

Se entiende, por tanto, que el reconocimiento y la evaluación de los conocimientos y de las destrezas debería ser tal que tuviera en cuenta las circunstancias y las experiencias a través de las cuales se desarrollan tales competencias y destrezas. El desarrollo del *Portfolio europeo de las lenguas* (*European Language Portfolio*), que permite al individuo registrar y presentar distintos aspectos de su biografía lingüística, representa un paso en esta dirección. Está diseñado para incluir no sólo cualquier reconocimiento oficial conseguido durante el aprendizaje de un

idioma concreto, sino también un registro de experiencias más informales relativas a contactos con otras lenguas y culturas.

Sin embargo, con el fin de destacar la relación existente entre el currículo escolar y el currículo externo al centro educativo cuando se evalúa el aprendizaje de la lengua al término de la Educación Secundaria, sería conveniente intentar ofrecer un reconocimiento oficial de la competencia plurilingüe y pluricultural como tal, quizá especificando un perfil de salida que pueda integrar combinaciones variables, y no sólo utilizando como base un único nivel predeterminado de una lengua o lenguas concretas, según cada caso.

El reconocimiento «oficial» de competencias parciales puede ser un paso en esta dirección (y sería útil que los principales sistemas de certificados internacionales abrieran camino adoptando dicho enfoque, reconociendo, por ejemplo, de forma separada las cuatro destrezas de comprensión y expresión escritas y orales, sin tener que agruparlas necesariamente). Pero sería útil que se pudiera tener en cuenta y que se reconociera formalmente la capacidad de desenvolverse bien en varias lenguas y culturas. Traducir (o resumir) de una segunda lengua extranjera a una primera lengua extranjera, participar en un debate oral que incluya varias lenguas, interpretar un fenómeno cultural en relación con otra cultura…, son ejemplos de mediación (según se define en este documento) que tienen un lugar a la hora de reconocer y valorar la capacidad de sacar partido de un repertorio plurilingüe y pluricultural.

8.4.3. Un enfoque multidimensional y modular

Este capítulo pretende llamar la atención de forma general sobre el cambio de enfoque o, cuando menos, la paulatina complejidad del diseño curricular y sobre sus consecuencias para la evaluación y la certificación. Resulta muy importante definir etapas en relación con el contenido y la progresión. Esto se puede realizar en función de un componente principal (lingüístico o nocional y funcional, por ejemplo) o bien fomentando el progreso en todas las dimensiones respecto a una lengua concreta. Resulta también importante distinguir con claridad los componentes de un *currículo multidimensional* (teniendo muy en cuenta las distintas dimensiones del marco de referencia) y diferenciar los métodos de evaluación, trabajando para conseguir un aprendizaje *modular* y unos sistemas de certificación. Esto permitiría, de forma sincrónica (es decir, en un momento dado del itinerario de aprendizaje) o diacrónica (es decir, a través de etapas diferenciadas de ese itinerario), el desarrollo y reconocimiento de las competencias plurilingües y pluriculturales con «geometría variable» (es decir, cuya estructura y componentes varían de un individuo a otro y cambian con el tiempo en un individuo concreto).

En determinados momentos de la trayectoria escolar del alumno se podrían introducir, siguiendo el currículo escolar y los escenarios trazados con concisión anteriormente, breves módulos intercurriculares que impliquen a las distintas lenguas. Dichos módulos de «translengua» podrían abarcar una variedad de enfoques y recursos de aprendizaje, las formas de utilizar el entorno exterior al centro escolar y de enfrentarse a los malentendidos en las relaciones interculturales. Darían una mayor coherencia y transparencia de conjunto a las elecciones curriculares subyacentes y mejorarían la estructura general sin perjudicar a los programas diseñados para otras materias.

Además, un enfoque modular de las certificaciones permitiría que se realizara una evaluación específica, en un módulo *ad hoc*, de las capacidades de desenvolvimiento plurilingüe y pluricultural mencionadas anteriormente.

La multidimensionalidad y la modularidad aparecen, por tanto, como conceptos clave en el desarrollo de una base sólida para la diversificación lingüística del currículo y de la evaluación. El *Marco de referencia* está estructurado de manera que permite, mediante las categorías que ofrece, indicar las direcciones que se han de seguir para conseguir tal organización modular o multidimensional. Sin embargo, este camino abierto requiere claramente desarrollar proyectos y trabajos experimentales en el entorno escolar y en una variedad de contextos.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Si los alumnos implicados tienen alguna experiencia de la pluralidad lingüística y cultural y de la naturaleza de su experiencia.*
- *Si los alumnos ya son capaces, aunque sólo sea a un nivel básico, de funcionar en varias comunidades lingüísticas y culturales, y cómo se distribuye y se diferencia esta competencia según los contextos del uso de la lengua y de las actividades lingüísticas.*
- *Qué experiencia de diversidad lingüística y cultural pueden tener los alumnos durante su aprendizaje (por ejemplo, de forma paralela a su asistencia a un centro educativo y fuera de éste).*
- *Cómo se puede introducir esta experiencia en el proceso de aprendizaje.*
- *Qué tipos de objetivos parecen más apropiados para los alumnos (véase la sección 1.2) en un momento dado del desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural teniendo en cuenta sus características, expectativas, intereses, planes y necesidades, así como su itinerario de aprendizaje previo y sus recursos.*
- *Cómo fomentar en los alumnos la no segmentación y el establecimiento de una relación eficaz entre los distintos componentes de la competencia plurilingüe y pluricultural en el proceso de su desarrollo; en concreto, cómo centrar la atención en los conocimientos y destrezas de carácter transferible y transversal que tienen los alumnos, y cómo utilizarlos.*
- *Qué competencias parciales (de qué tipo y para qué fines) podrían enriquecer, hacer más complejas y diferenciar las competencias existentes de los alumnos.*
- *Cómo encajar de forma coherente el aprendizaje relativo a una lengua o cultura concreta en un currículo general que desarrolle la experiencia de varias lenguas y culturas.*
- *Qué opciones o qué formas existen de diferenciación de escenarios curriculares para controlar el desarrollo de una competencia diversificada para alumnos concretos; qué simplificación de escalas pueden preverse y alcanzarse, en caso de considerarse adecuado.*
- *Qué formas de organización del aprendizaje (un enfoque modular, por ejemplo) es probable que favorezcan el control del itinerario de aprendizaje en el caso de los alumnos en cuestión.*
- *Qué enfoque de la evaluación hace posible tener en cuenta el reconocimiento de las competencias parciales y la competencia plurilingüe y pluricultural diversificada de los alumnos.*

9 La evaluación

9.1. Introducción

El término «evaluación» se utiliza en este capítulo con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. Todas las pruebas son una forma de evaluación, si bien hay otras muchas formas de evaluar (por ejemplo, las listas de control utilizadas en la evaluación continua, la observación cotidiana del profesor) que no podrían considerarse como «pruebas». Evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan aspectos, no propiamente del dominio lingüístico, como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc. Este capítulo se ocupa concretamente de la evaluación del dominio lingüístico y no de la evaluación en su sentido más amplio.

Hay tres conceptos que tradicionalmente se consideran fundamentales en cualquier análisis de la evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad. Resulta útil respecto al análisis de este capítulo tener una idea general de lo que quieren decir estos términos, cómo se relacionan entre sí y cómo se adecuan al *Marco de referencia*.

La *validez* es el concepto del que se ocupa el *Marco*. Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, *se debería* evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen.

La *fiabilidad*, por otro lado, es un término técnico. Es básicamente el grado en que se repite el mismo orden de los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación.

Pero más importante que la fiabilidad es la *precisión de las decisiones* que se adoptan en relación con un determinado nivel de exigencia. Si el informe de la evaluación da resultados tales como aprobado o suspenso, o Niveles A2+, B1 o B1+, ¿qué exactitud tienen estas decisiones? La exactitud de las decisiones depende de la validez que tenga el nivel concreto (por ejemplo, el nivel B1) para el contexto. También depende de la validez de los criterios utilizados para tomar la decisión y de la validez de los procedimientos mediante los cuales se aplicaron esos criterios.

Si dos organizaciones o regiones distintas utilizan criterios referidos a los mismos niveles de exigencia para determinar sus decisiones de evaluación con respecto a la misma destreza y si los niveles mismos son válidos y apropiados para los dos entornos implicados y se interpretan de forma consistente en el diseño de las tareas de evaluación y en la interpretación de las actuaciones, entonces los resultados de los dos sistemas guardarán correlación. Tradicionalmente, la correlación entre dos pruebas que se supone que evalúan el mismo constructo se conoce como «*validez concurrente*»; un concepto que se relaciona, evidentemente, con la fiabilidad, pues las pruebas que no son fiables no guardan correlación. Sin embargo, lo funda-

mental es el grado de coincidencia entre las dos pruebas respecto a *lo que se evalúa* y a *cómo se interpreta la actuación*.

De estas dos cuestiones se ocupa el *Marco de referencia*. La siguiente sección describe tres formas principales de utilizar el *Marco*:

1. Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes:	*lo que se evalúa*
2. Para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje:	*cómo se interpreta la actuación*
3. Para describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados:	*cómo se pueden realizar las comparaciones*

Hay muchos tipos diferentes de evaluación y estos asuntos tienen que ver con ellos. Es un error suponer que un enfoque (por ejemplo, un examen público) es necesariamente superior en sus efectos educativos que, por ejemplo, la evaluación que realiza el profesor. Efectivamente, constituye una ventaja importante el hecho de que una serie de niveles comunes –como son los niveles comunes de referencia del *Marco*– posibiliten la relación entre sí de formas distintas de evaluación.

La tercera sección del capítulo presenta las opciones entre distintos tipos de evaluación. Estas opciones se presentan en forma de pares opuestos; en cada caso se definen los términos utilizados y se analizan las relativas ventajas y desventajas con respecto al propósito de la evaluación en su entorno educativo. También se exponen las consecuencias que conlleva el ejercicio de una u otra de las opciones alternativas, para después indicar la adecuación del *Marco de referencia* con el tipo de evaluación concreta.

Un procedimiento de evaluación también tiene que ser práctico, *viable*; la viabilidad tiene que ver concretamente con la evaluación de la actuación. Los examinadores trabajan bajo la presión del tiempo; sólo ven una muestra limitada de la actuación y existen límites definidos del tipo y del número de categorías que pueden manejar como criterios. El *Marco de referencia* pretende proporcionar un punto de referencia, no un instrumento práctico de evaluación; tiene que ser integrador, pero todos sus usuarios deben ser selectivos, lo que supondría el uso de un esquema operativo más simple que sintetice las categorías separadas del *Marco*. Por ejemplo, las categorías utilizadas en las escalas ilustrativas de descriptores que están yuxtapuestas al texto en los capítulos 4 y 5 son generalmente mucho más sencillas que las categorías y exponentes que se desarrollan en el texto mismo. Para ello, la última sección de este capítulo analiza este tema con ejemplos.

9.2. El *Marco de referencia* como recurso de evaluación

9.2.1. La especificación del contenido de las pruebas y los exámenes

Se puede consultar la descripción de «El uso de la lengua y el usuario o alumno» realizada en el capítulo 4, en concreto en la sección 4.4, que se ocupa de las actividades lingüísticas comunicativas, cuando se vaya a preparar la especificación de una tarea para una evaluación comunicativa. Se va aceptando paulatinamente que la evaluación auténtica requiere el muestreo de una serie de tipos de discurso relevantes; por ejemplo, respecto a los exámenes de expresión oral,

una prueba elaborada recientemente es ilustrativa al respecto. En primer lugar, hay una *conversación* simulada que funciona como introducción y después se da un *debate informal* sobre temas por los que el examinando declara su interés. A esto le sigue una fase de *transacción* en forma de actividad –ya sea cara a cara o simulada– de búsqueda de información por teléfono. A continuación, se desarrolla una fase de *expresión* basada en un *informe* escrito en el que el examinando ofrece una *descripción* de su área de especialidad académica y de sus planes. Por último, hay una *cooperación centrada en el objetivo*, una tarea de consenso entre los examinandos.

En resumen, las categorías que el *Marco de referencia* utiliza para las actividades comunicativas son las siguientes:

	Interacción (Espontánea, turnos breves)	Expresión (Preparada, turnos largos)
Orales	*Conversación* *Debate informal* *Cooperación centrada en el objetivo*	*Descripción* de su especialidad académica
Escritas		*Informe* o *descripción* de su especialidad académica

Para elaborar los detalles de las especificaciones de la tarea, el usuario puede consultar la sección 4.1, «el contexto del uso de la lengua» (ámbitos, condiciones y restricciones, contexto mental), la sección 4.6, que se ocupa de los «textos» y el capítulo 7, que analiza «las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua», sobre todo la sección 7.3, que estudia «la dificultad de la tarea».

La sección 5.2, que se ocupa de «las competencias lingüísticas comunicativas» perfecciona la elaboración de los ítems de la prueba o de las fases de una prueba oral con el fin de conseguir evidencia de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática relevantes. El conjunto de especificaciones de contenidos de *Threshold Level,* desarrolladas por el Consejo de Europa para más de veinte lenguas europeas (véase la bibliografía para el capítulo 2 en el apartado de Bibliografía general), así como de los niveles *Waystage* y *Vantage* para el inglés, más sus equivalentes en el caso de haberse desarrollado para otras lenguas y niveles, pueden considerarse como auxiliares del documento principal del *Marco de referencia*. En estas especificaciones se incluyen ejemplos, en un nivel más detallado, que ofrecen orientaciones útiles para elaborar pruebas y exámenes de los niveles A1, A2, B1 y B2.

9.2.2. Criterios para el logro de los objetivos de aprendizaje

Las escalas constituyen una fuente para el desarrollo de escalas de valoración que evalúan el logro de un objetivo concreto de aprendizaje, y los descriptores pueden contribuir a la formulación de los criterios. El objetivo puede ser un nivel amplio de dominio lingüístico general, expresado en un nivel común de referencia (por ejemplo, B1). Puede ser, por el contrario, un conjunto de actividades, destrezas y competencias, como se analizó en la sección 6.1.2, que se ocupa de «las competencias parciales y la variedad de objetivos con relación al *Marco de referencia*». Un objetivo modular de este tipo se podría perfilar en una «parrilla» de categorías por niveles, como la que se ha presentado en el Cuadro 2.

Al analizar la utilización de descriptores, resulta esencial distinguir entre:

1. Descriptores de actividades comunicativas, que se encuentran en el capítulo 4.
2. Descriptores de aspectos del dominio de la lengua relacionados con competencias concretas, que se encuentran en el capítulo 5.

Los primeros son muy apropiados para la evaluación que realiza el profesor o para la autoevaluación respecto a tareas de la vida real. Estos dos tipos de evaluación se realizan sobre la base de una representación muy pormenorizada de la capacidad lingüística del alumno desarrollada durante el curso en cuestión y son atractivos porque pueden ayudar tanto a alumnos como a profesores a centrarse en un enfoque orientado a la acción.

Sin embargo, *no* suele ser aconsejable incluir descriptores de actividades comunicativas en los criterios que utiliza un examinador para medir o valorar la actuación en una prueba concreta de comprensión oral o escrita si lo que interesa es informar de resultados en cuanto al nivel de dominio lingüístico alcanzado. Esto es así porque, para informar sobre el dominio lingüístico, la evaluación no debería tener en cuenta principalmente ninguna actuación concreta, sino que debería intentar valorar las competencias generalizables que se muestran en esa actuación. Naturalmente, tiene que haber sólidas razones de carácter educativo para centrarse en lograr el éxito en la realización de una actividad dada, sobre todo en el caso de los usuarios básicos más jóvenes (niveles A1 y A2). Dichos resultados serán menos generalizables, pero el carácter generalizable de los resultados no suele ser el centro de atención en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua.

Esto refuerza el hecho de que las valoraciones pueden tener muchas funciones diferentes; lo que resulta apropiado para una finalidad puede no serlo para otra.

9.2.2.1. Descriptores de actividades comunicativas

Los descriptores de actividades comunicativas (capítulo 4) se pueden utilizar de tres formas distintas respecto al logro de los objetivos.

1. **Construcción**: Como se vio en la sección 9.2.1, las escalas de las actividades comunicativas ayudan a definir las especificaciones para el diseño de tareas de evaluación.
2. **Informe**: Las escalas de las actividades comunicativas también pueden ser muy útiles para informar de los resultados. A las personas interesadas en los resultados del sistema educativo, como, por ejemplo, los empresarios, suelen interesarles los resultados de conjunto más que un perfil detallado de competencia.
3. **Autoevaluación del alumno y evaluación por el profesor**: Por último, los descriptores de las actividades comunicativas se pueden utilizar para la autoevaluación que realiza el propio alumno y para la evaluación que realiza el profesor de varias maneras, de las cuales ofrecemos algunos ejemplos:
   - ***Lista de control***: Para la evaluación continua o para la evaluación sumativa al final de un curso. Los descriptores de un nivel concreto se pueden recoger en una lista. Como alternativa, el contenido de los descriptores se puede «fragmentar». Por ejemplo, el descriptor *Pide y ofrece información personal* puede ser fragmentado en componentes explícitos como *Sé presentarme; digo dónde vivo; digo mi dirección en francés; digo la edad que tengo*, etc., y *Pregunto a alguien cómo se llama; pregunto a alguien dónde vive; pregunto a alguien qué edad tiene*, etc.
   - ***«Parrilla»***: Para la evaluación continua o la sumativa, definiendo un perfil en una «parrilla» de categorías seleccionadas (por ejemplo: *Conversación; Debate; Intercambio de información*) y definidas en distintos niveles (B1+, B2, B2+).

Este uso de los descriptores ha venido siendo cada vez más habitual durante los últimos diez años. La experiencia ha demostrado que la consistencia con que profesores y alumnos pueden interpretar los descriptores se mejora si éstos describen no sólo LO QUE el alumno sabe hacer, sino también EN QUÉ MEDIDA lo hace bien o mal.

9.2.2.2. Descriptores de aspectos del dominio lingüístico referidos a competencias concretas

Los descriptores de aspectos del dominio lingüístico se pueden utilizar de dos formas en relación con el logro de los objetivos.

– **Autoevaluación del alumno y evaluación por el profesor**: Siempre que los descriptores sean enunciados positivos e independientes, se pueden incluir en listas de control para la autoevaluación del alumno o para la evaluación por el profesor. Sin embargo, la mayoría de las escalas existentes tienen el problema de que los descriptores a menudo están redactados de forma negativa en los niveles inferiores y con referencia a la norma hacia la mitad de la escala. También establecen, a menudo, distinciones puramente verbales entre niveles sustituyendo una o dos palabras de descripciones contiguas que tienen poco significado fuera del texto de la escala. En el anejo A se analizan algunas formas de desarrollar descriptores que eviten estos problemas.
– **Valoración de la actuación**: Un uso más evidente de las escalas de descriptores del capítulo 5 que tratan aspectos de las competencias es ofrecer puntos de partida para el desarrollo de criterios de evaluación. Transformando las impresiones personales –no sistemáticas– en juicios ponderados, dichos descriptores pueden contribuir al desarrollo de un marco compartido de referencia entre un grupo de examinadores.

Existen básicamente tres formas de presentar los descriptores para que se puedan utilizar como criterios de evaluación:

- En primer lugar, se pueden presentar los descriptores como una *escala*, a menudo combinando descriptores de distintas categorías en un párrafo holístico por cada nivel. Este enfoque es muy frecuente.
- En segundo lugar, se pueden presentar como una *lista de control*, generalmente una lista por nivel, a menudo con descriptores agrupados bajo encabezamientos, es decir, en categorías. Las listas de control son menos corrientes para la evaluación que se realiza en el acto.
- En tercer lugar, se pueden presentar como una *«parrilla»* de categorías seleccionadas, en realidad como un conjunto de escalas paralelas para categorías separadas. Este enfoque posibilita un perfil de diagnóstico. Sin embargo, existen límites al número de categorías que los examinadores pueden manejar.

Hay dos formas diferenciadas de proporcionar un cuadro de subescalas:

– *Escala de dominio*: Se presenta un cuadro descriptivo que defina los niveles adecuados para determinadas categorías; por ejemplo, desde el nivel A2 al B2. La evaluación entonces se realiza directamente en esos niveles, utilizando posiblemente otras mejoras, como, por ejemplo, un segundo dígito o signos de suma para conseguir una mayor diferenciación si se desea. De ese modo, aunque la prueba de actuación fuera dirigida al nivel B1, y aunque ninguno de los alumnos alcanzase el nivel B2, todavía sería posible que los mejores alumnos consiguieran el nivel B1+, B1++ o B1.8.

– *Escala de valoración*: Se selecciona o define un descriptor para cada una de las categorías que describa el nivel de exigencia requerido para aprobar un módulo o un examen concreto de esa categoría. A ese descriptor se le denomina entonces «Aprobado» o «3» y la escala es referida a la norma respecto a ese nivel (una actuación muy deficiente = «1»; una excelente actuación = «5»). La formulación de «1» y «5» podrían constituirla otros descriptores extraídos o adaptados de los niveles contiguos de la escala que aparece en la sección apropiada del capítulo 5; también el descriptor puede ser formulado en relación con la redacción del descriptor definido como «3».

9.2.3. Descripción de los niveles de dominio de la lengua para facilitar la comparación de pruebas y exámenes

Las escalas de los niveles comunes de referencia pretenden facilitar la descripción del nivel de dominio lingüístico alcanzado en los diplomas y certificados existentes y de esa forma permitir la comparación entre sistemas. Los estudios de medición reconocen cinco formas clásicas de relacionar evaluaciones separadas: (1) equiparación; (2) calibración; (3) moderación estadística; (4) punto de referencia, y (5) moderación social.

Los tres primeros métodos son tradicionales: (1) producción de versiones alternativas de la misma prueba (equiparación), (2) relación de los resultados de distintas pruebas en una escala común (calibración), y (3) corrección según la dificultad de las pruebas o la exigencia de los examinadores (moderación estadística).

Los dos últimos métodos suponen conseguir un cierto entendimiento mediante el debate (moderación social) y la comparación de muestras de trabajo en relación con definiciones normalizadas y ejemplos (punto de referencia). El apoyo a este proceso para la consecución de un entendimiento es uno de los objetivos del *Marco de referencia*. Por este motivo, las escalas de descriptores que se utilizan para este propósito han sido normalizadas con una metodología rigurosa de desarrollo. En el campo de la educación, este enfoque se está describiendo cada vez más como evaluación centrada en niveles; se da, generalmente, por sentado que el desarrollo del enfoque centrado en niveles lleva tiempo, pues los participantes adquieren un sentido del significado de los niveles mediante el proceso de ejemplificación e intercambio de opiniones.

Se puede aducir que este enfoque es potencialmente el método más consistente de relación porque supone el desarrollo y la validación de una visión común del constructo. El motivo fundamental por el que resulta difícil relacionar evaluaciones lingüísticas, a pesar de la hechicería estadística de las técnicas tradicionales, es que las evaluaciones generalmente valoran elementos radicalmente distintos, incluso cuando pretenden abarcar los mismos ámbitos. Esto es, en parte, debido a (a) una escasa conceptualización y activación del constructo, y en parte a (b) una interferencia derivada del método de evaluación.

El *Marco de referencia* ofrece unos principios para solucionar el primer problema en relación con el aprendizaje de lenguas modernas en un contexto europeo. Los capítulos del 4 al 7 elaboran un esquema descriptivo que intenta categorizar de forma práctica el uso de la lengua, las competencias y el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que ayude a los alumnos a poner en funcionamiento la capacidad lingüística comunicativa que queremos fomentar.

Las escalas de descriptores configuran un cuadro conceptual que se puede utilizar para:

– Relacionar sistemas nacionales e institucionales entre sí mediante el *Marco de referencia*.
– Planear los objetivos de exámenes concretos y de módulos de curso utilizando las categorías y los niveles de las escalas.

El anejo A ofrece a los lectores una visión general de los métodos utilizados para desarrollar escalas de descriptores y relacionarlos con la escala del *Marco*.

La Guía del usuario para examinadores elaborada por ALTE (Documento CC-Lang (96) 10 revisado) proporciona unos consejos pormenorizados sobre el modo de hacer operativos los constructos de las pruebas, así como sobre la forma de evitar distorsiones innecesarias derivadas de los efectos del método de la prueba.

9.3. Tipos de evaluación

Se pueden realizar varias distinciones importantes respecto a la evaluación. La lista siguiente no es de ninguna manera exhaustiva y no existe ninguna distinción relativa a la colocación de un término en la columna de la izquierda o en la de la derecha.

Cuadro 7. Tipos de evaluación

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	*Continuum* RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

9.3.1. Evaluación del aprovechamiento / evaluación del dominio

La *evaluación del aprovechamiento* es la evaluación del grado en que se han alcanzado objetivos específicos, es decir, la evaluación de lo que se ha enseñado. Se relaciona, por tanto, con el trabajo semanal o trimestral, con el manual, con el programa, y está orientada al curso y representa una perspectiva interna.

La *evaluación del dominio*, por otro lado, es la evaluación de lo que alguien sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido; representa, por tanto, una perspectiva externa.

Los profesores tienen una tendencia natural a interesarse más por la evaluación del aprovechamiento, con el fin de conseguir retroalimentación para la enseñanza. A los empresarios, los administradores educativos y a los alumnos adultos les suele interesar más la evaluación

del dominio lingüístico, esto es, la evaluación de los resultados, lo que la persona sabe hacer ahora. La ventaja de la evaluación del aprovechamiento es que se encuentra cerca de la experiencia del alumno. La ventaja de la evaluación del dominio es que ayuda a todos a ver dónde están; los resultados, así, son transparentes.

En la evaluación de carácter comunicativo dentro de un enfoque de enseñanza y aprendizaje centrado en las necesidades, se puede argumentar que la distinción entre el aprovechamiento (centrado en el contenido del curso) y el dominio lingüístico (centrado en la capacidad para desenvolverse en el mundo real) debería ser teóricamente pequeña. La evaluación del aprovechamiento tiene un componente de dominio en la medida en que considera el uso práctico de la lengua en situaciones adecuadas y pretende ofrecer una imagen equilibrada de la competencia emergente. Según una evaluación de dominio, se compone de elementos lingüísticos y de tareas comunicativas basadas en un programa transparente y adecuado y ofrece al alumno la oportunidad de mostrar lo que ha logrado; tiene un elemento de aprovechamiento.

Las escalas de descriptores ilustrativos se relacionan con la evaluación del dominio, esto es, con la capacidad para desenvolverse en el mundo real. En el capítulo 6 se analiza la importancia de la evaluación del aprovechamiento como un refuerzo del aprendizaje.

9.3.2. Con referencia a la norma (RN) / con referencia a un criterio (RC)

La clasificación de los alumnos por grado o calidad, esto es, *con referencia a la norma*, supone que la valoración y la posición de cada uno se establece con respecto a los compañeros.

Como una reacción contra la referencia a la norma está la clasificación *con referencia a un criterio*, de este modo el alumno es evaluado meramente en función de su capacidad en la asignatura de que se trate, sin tener en cuenta la capacidad de sus compañeros.

La *referencia a la norma* se puede entender en relación con la clase («tú haces el número 18») o en relación demográfica («tú eres el 21.567»; «estás entre el 14 por ciento superior») o en relación con el grupo de alumnos que realizan la prueba. En este último caso, hay que adaptar las puntuaciones de las pruebas para ofrecer un resultado «justo» comparando el trazado de la curva de distribución de los resultados de la prueba con la curva de los años anteriores para mantener un patrón y asegurarse de que el mismo porcentaje de alumnos consigue todos los años calificaciones de «sobresaliente», sin tener en cuenta la dificultad de la prueba o la capacidad de los alumnos. Un uso habitual de la evaluación referida a la norma ocurre en las pruebas de clasificación para formar los grupos de los distintos niveles.

La *referencia a un criterio* supone partir de un cuadro en cuyo eje vertical se sitúa el grado de dominio lingüístico (como en una línea continua) y en cuyo eje horizontal se recoge la serie de ámbitos relevantes, de manera que los resultados individuales de una prueba puedan situarse en relación con el mapa total de criterios. Esto supone: (a) la definición del ámbito o ámbitos adecuados que son el objeto de la prueba o el módulo concreto, y (b) la determinación de los «puntos de corte»: la puntuación o puntuaciones de la prueba que se consideran necesarias para alcanzar el nivel de dominio establecido de la prueba.

Las escalas de descriptores ilustrativos se componen de especificaciones de criterio de las categorías que conforman el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia presentan un conjunto de patrones comunes.

9.3.3. Maestría RC / *continuum* RC

El enfoque de la *maestría con referencia a un criterio* es un enfoque en el que se establece un solo «nivel mínimo de competencia» o «punto de corte» para dividir a los alumnos entre los que han alcanzado la maestría y los que no, sin ningún tipo de gradación de calidad respecto al logro del objetivo establecido.

El enfoque del *continuum con referencia a un criterio* es un enfoque en el que una capacidad individual se sitúa en referencia a una línea continua con todos los grados de capacidad pertinentes para evaluar un área determinada.

Existen en realidad muchos enfoques con referencia a un criterio, pero se puede definir la mayoría de ellos principalmente desde una interpretación bien de «maestría» o bien de «*continuum*». Se produce mucha confusión cuando se identifica erróneamente y de modo exclusivo la referencia a un criterio con el enfoque de maestría; éste es un enfoque de aprovechamiento relacionado con el contenido de un curso o de un módulo determinado y pone menor énfasis en asignarle a ese módulo (y, por tanto, a su aprovechamiento) un grado de dominio lingüístico.

La alternativa al enfoque de maestría consiste en establecer una relación entre los resultados de cada prueba con el correspondiente grado de dominio lingüístico, normalmente una serie de calificaciones. Desde este enfoque, ese *continuum* que detalla los grados de dominio representa el «criterio», es decir, la realidad externa que asegura que los resultados de la prueba significan algo. La referencia a este criterio externo se puede llevar a cabo con un análisis escalar (por ejemplo, el modelo de Rasch) para relacionar los resultados de todas las pruebas entre sí y, de esa manera, contrastar los resultados directamente con referencia a una escala común.

El *Marco de referencia* se puede utilizar con un enfoque de *maestría* o de *continuum*. La escala de niveles utilizados en el enfoque de *continuum* se puede equiparar con los niveles comunes de referencia, y el objetivo que hay que alcanzar en el enfoque de *maestría* se puede describir en el cuadro conceptual de las categorías y los niveles ofrecidos por el *Marco de referencia*.

9.3.4. Evaluación continua / evaluación en un momento concreto

La *evaluación continua* es la evaluación que realiza el profesor, y puede que también el alumno, respecto a las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso. La calificación final, por tanto, refleja todo el curso o semestre.

La *evaluación en un momento concreto* consiste en dar calificaciones y tomar decisiones sobre la base de un examen o de otro tipo de evaluación, que tiene lugar un día concreto, generalmente al final de un curso o antes de su comienzo. Lo que ha ocurrido con anterioridad, sin embargo, es irrelevante; lo decisivo es lo que la persona sabe hacer ahora, en ese momento preciso.

A menudo, se considera la evaluación como algo exterior al curso, algo que tiene lugar en momentos determinados con el fin de tomar decisiones; la evaluación continua es una evaluación que está integrada en el curso y que contribuye de forma acumulativa a la evaluación final del curso. Aparte de calificar los deberes de casa y las pruebas breves de aprovechamiento, que pueden ser esporádicas o habituales, la evaluación continua se puede realizar de las siguientes formas: mediante listas de control o «parrillas» cumplimentadas por los profesores o por los alumnos, mediante la evaluación de una serie de tareas específicas, mediante la evaluación formal sobre la base del libro de texto o manual, y mediante una carpeta de muestras de trabajo, en fases distintas de acabado y en diferentes momentos del curso.

Ambos enfoques tienen ventajas e inconvenientes. La evaluación en un momento concreto asegura que las personas todavía saben hacer cosas que podrían haber aprendido dos años antes. Sin embargo, provoca traumas por el examen y favorece a determinados tipos de alumnos. La evaluación continua, por su parte, permite que se tenga más en cuenta la creatividad y las distintas cualidades, pero depende mucho más de la capacidad que tenga el profesor de ser objetivo; si se lleva a un extremo, puede convertir la vida en una prueba interminable para el alumno y en una pesadilla burocrática para el profesor.

Las listas de especificaciones de criterios que describen la capacidad respecto a las actividades comunicativas (capítulo 4) pueden resultar útiles para la evaluación continua. Por otra parte, las escalas de valoración desarrolladas a partir de los descriptores de aspectos de la competencia (capítulo 5) se pueden utilizar para dar calificaciones en la evaluación realizada en momentos concretos.

9.3.5. Evaluación formativa / evaluación sumativa

La *evaluación formativa* es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. La evaluación formativa se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas.

La *evaluación sumativa* resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico; de hecho, gran parte de la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento.

La cualidad que tiene la evaluación formativa es que pretende mejorar el aprendizaje; su debilidad, sin embargo, es inherente a la idea misma de la retroalimentación. La retroalimentación sólo funciona si el receptor está en situación (a) *de fijarse*, es decir, está atento, motivado y acostumbrado a la forma en que llega la información; (b) *de recibir*, es decir, no está inundado de información y tiene una forma de registrarla, organizarla y personalizarla; (c) *de interpretar*, es decir, tiene suficientes conocimientos previos y es suficientemente consciente para comprender el asunto cuestionado y no realizar acciones contraproducentes, y (d) *de integrar* la información, es decir, tiene tiempo, orientación y recursos adecuados para reflexionar, integrar y, de este modo, recordar la información nueva. Esto supone cierta capacidad de dirigirse a uno mismo, lo que requiere la preparación para conseguir tal dirección autónoma, el control del propio aprendizaje y el desarrollo de formas de actuar según la retroalimentación recibida.

Esta preparación o formación del alumno, esto es, la toma de conciencia, se ha venido denominando «evaluación formativa». Se puede utilizar una variedad de técnicas que ayudan a prepararse para la toma de conciencia; un principio básico consiste en comparar la impresión (por ejemplo, lo que dice que sabe hacer de una lista) con la realidad (por ejemplo, escuchar realmente el material del tipo mencionado que aparece en la lista de control y comprobar si lo entiende de verdad). *DIALANG* relaciona de esta forma la autoevaluación con la actuación en un examen. Otra técnica importante es analizar muestras de trabajo –tanto ejemplos neutros como muestras provenientes de alumnos– y fomentar en los alumnos el desarrollo de un metalenguaje personalizado sobre el nivel de calidad deseable; en ese caso, pueden utilizar este metalenguaje para hacer un seguimiento de su trabajo en busca de puntos fuertes y débiles y formular un contrato de aprendizaje autodirigido.

Gran parte de la evaluación formativa o de diagnóstico opera en un nivel muy pormenorizado de los aspectos lingüísticos o destrezas concretas que se han enseñado recientemente o que se van a enseñar pronto. Para la evaluación de diagnóstico, las listas de exponentes presentadas en la sección 5.2 son todavía demasiado generales como para que sean prácticas; sería necesario referirse a la especificación concreta que fuera pertinente (Plataforma, Umbral, etcétera). Sin embargo, las escalas de descriptores que definen aspectos distintos de la competencia en diferentes niveles (capítulo 4) pueden resultar útiles para ofrecer retroalimentación formativa procedente de la evaluación de la expresión oral.

Aunque podría parecer que los niveles comunes de referencia serían más adecuados para la evaluación sumativa, la retroalimentación procedente incluso de la evaluación sumativa puede ser de diagnóstico y, por ello, formativa, tal y como demuestra el *Proyecto DIALANG*.

9.3.6. Evaluación directa / evaluación indirecta

La *evaluación directa* es la evaluación de lo que está haciendo realmente el alumno que se somete a examen. Por ejemplo, un grupo reducido está debatiendo algo, el examinador observa, compara con una «parrilla» de criterios, relaciona las actuaciones con las categorías más adecuadas de la parrilla y evalúa.

La *evaluación indirecta*, por el contrario, utiliza una prueba, habitualmente en papel, que a menudo evalúa las destrezas.

La evaluación directa está limitada en la práctica a la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión oral en interacción, pues nunca se puede observar directamente la actividad de comprensión. La comprensión escrita, por ejemplo, sólo puede ser evaluada indirectamente pidiendo a los alumnos que evidencien la comprensión marcando casillas, completando frases, contestando preguntas, etc. El alcance y el control lingüísticos se pueden evaluar, bien directamente mediante la valoración de su equiparación con los criterios, o bien indirectamente mediante la interpretación y la generalización, a partir de las respuestas a las preguntas de una prueba. Una prueba directa clásica es una entrevista; una prueba indirecta clásica es un ejercicio de tipo *cloze* o de rellenar huecos.

Los descriptores del capítulo 5 que definen distintos aspectos de la competencia en niveles diferentes pueden ser utilizados para desarrollar criterios de evaluación en pruebas directas. Los parámetros del capítulo 4 pueden servir de base para la selección de temas, textos y tareas para pruebas de evaluación directa de las destrezas de expresión y pruebas de evaluación indirecta de destrezas de comprensión oral y escrita. Los parámetros del capítulo 5 pueden además permitir la identificación de competencias lingüísticas clave que pueden incluirse en una prueba indirecta de conocimientos lingüísticos, así como de competencias clave de carácter pragmático, sociolingüístico y lingüístico en las que centrarse a la hora de formular las preguntas para realizar pruebas de las cuatro destrezas basadas en ítems.

9.3.7. Evaluación de la actuación / evaluación de los conocimientos

La *evaluación de la actuación* requiere que el alumno proporcione una muestra lingüística de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa.

La *evaluación de los conocimientos* requiere que el alumno conteste preguntas que pueden ser de una serie de diferentes tipos de ítems para proporcionar evidencia sobre el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico.

Por desgracia, nunca se pueden evaluar las competencias directamente. Hay que basarse siempre en una serie de actuaciones a partir de las cuales se intenta generalizar una idea del dominio lingüístico, que se puede considerar como competencia «en uso», llevada a la práctica. En este sentido, por tanto, todas las pruebas evalúan sólo la actuación, aunque partiendo de esa evidencia se puede intentar extraer inferencias respecto a las competencias que subyacen.

Sin embargo, una entrevista requiere más «actuación» que completar los huecos de frases, y, a su vez, completar huecos requiere más «actuación» que elegir entre varias opciones. En este sentido, la palabra «actuación» se viene utilizando para referirse a la expresión lingüística, pero se utiliza con un sentido más limitado en la expresión «pruebas de actuación»; aquí la palabra se refiere a una actuación adecuada en una situación (relativamente) auténtica y a menudo relacionada con el trabajo o el estudio. En un sentido ligeramente más impreciso de este término que en «evaluación de la actuación», se podría decir que los procedimientos de evaluación oral son pruebas de actuación en cuanto que hacen generalizaciones respecto al dominio lingüístico a partir de actuaciones de una serie de estilos de discurso que se consideran adecuados al contexto y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Algunas pruebas equilibran la evaluación de la actuación con una evaluación de los conocimientos de la lengua como sistema, mientras que otras no lo hacen.

Esta distinción es muy parecida a la que existe entre pruebas directas e indirectas. El *Marco de referencia* se puede utilizar de forma parecida; las especificaciones del Consejo de Europa de distintos niveles (Plataforma, Umbral, Avanzado) ofrecen además, en las lenguas en las que están disponibles, una descripción detallada y adecuada del conocimiento de la lengua meta.

9.3.8. Evaluación subjetiva / evaluación objetiva

La *evaluación subjetiva* es una valoración que realiza un examinador. Lo que normalmente se entiende por esto es la valoración de la calidad de una determinada actuación.

La *evaluación objetiva* es la evaluación a la que se le ha despojado de la subjetividad. Lo que normalmente se entiende por esto es una prueba indirecta en la que los ítems tienen sólo una respuesta correcta, como, por ejemplo, los ejercicios para elegir una opción correcta entre varias.

Sin embargo, el asunto de la subjetividad y la objetividad es bastante más complejo. A menudo, se describe la prueba indirecta como «prueba objetiva» cuando el corrector consulta una clave predefinida para decidir si acepta o rechaza una respuesta y después cuenta las respuestas correctas para dar un resultado. Algunos tipos de pruebas profundizan en este proceso ofreciendo sólo una respuesta posible para cada pregunta (por ejemplo: elegir una opción entre varias, o bien las pruebas de tipo *c*, que se derivaron de los ejercicios de tipo *cloze* por este motivo) y, a menudo, adoptan la corrección automática para eliminar los errores del corrector. En realidad, la objetividad de las pruebas descritas de esta forma como «objetivas» es algo exagerada, pues fue una persona quien decidió restringir la evaluación a técnicas que ofrecen más control sobre la situación de la prueba (en sí una decisión subjetiva que puede que otros no admitan). Después, alguien escribió la especificación de la prueba, y puede que otra persona escribiera el ítem intentando hacer operativo un punto concreto de la especificación. Por último, alguien eligió el ítem de entre todos los ítems posibles para esta prueba. Puesto que todas estas decisiones suponen un elemento de subjetividad, es mejor describir dichas pruebas como pruebas puntuadas objetivamente.

En la evaluación directa de la actuación generalmente se otorgan calificaciones según un juicio o valoración. Eso significa que la decisión respecto a la calidad de la actuación del

alumno se toma subjetivamente teniendo en cuenta factores concretos y haciendo referencia a líneas generales o bien a determinados criterios o a la propia experiencia. La ventaja de un enfoque subjetivo es que la lengua y la comunicación son muy complejas, no permiten su atomización y son mayores que la suma de sus partes. Muy a menudo resulta difícil establecer qué es lo que está evaluando realmente un ítem; por lo tanto, dirigir los ítems de las pruebas hacia aspectos específicos de competencia o actuación no es tan sencillo como parece.

No obstante, y para ser justos, toda evaluación debería ser lo más objetiva posible. Las consecuencias de las valoraciones personales que conllevan las decisiones subjetivas respecto a la selección de contenido y la calidad de la actuación se deberían reducir tanto como fuera posible, sobre todo cuando se trata de una evaluación sumativa. Esto es debido a que los resultados de las pruebas, muy a menudo, se utilizan por terceros para tomar decisiones respecto al futuro de las personas que han sido evaluadas.

Recorriendo los siguientes pasos, se puede reducir la subjetividad de la evaluación, para aumentar así la validez y la fiabilidad:

– Desarrollar una ***especificación del contenido*** de la evaluación, basada por ejemplo en un marco de referencia común al contexto de que se trate.
– Utilizar ***valoraciones compartidas*** para seleccionar el contenido y evaluar las actuaciones.
– Adoptar ***procedimientos normalizados*** respecto a la forma de realizar las evaluaciones.
– Proporcionar ***claves definitivas de puntuación*** para las pruebas indirectas y fundamentar las valoraciones de las pruebas directas sobre ***criterios específicos definidos.***
– Exigir múltiples valoraciones y, en su caso, la ponderación de distintos factores.
– Realizar una ***formación*** adecuada en relación con las ***directrices de evaluación.***
– Comprobar la calidad de la evaluación (validez, fiabilidad) ***analizando los datos de evaluación.***

Como se vio al principio de este capítulo, el primer paso que hay que dar para reducir la subjetividad de las valoraciones realizadas en todas las etapas del proceso de evaluación es desarrollar una comprensión común del constructo implicado, un marco común de referencia. El *Marco de referencia* pretende ofrecer dicha base para la ***especificación del contenido*** y quiere ser una fuente de desarrollo de ***criterios específicos definidos*** para las pruebas directas.

9.3.9. Valoración mediante lista de control / valoración mediante escala

Valoración mediante escala consiste en determinar que una persona está en un nivel o banda concreta de una escala compuesta por algunos de estos niveles o bandas.

Valoración mediante lista de control consiste en evaluar a una persona en relación con una lista de aspectos que se consideran adecuados para un nivel o módulo concreto.

En la «valoración mediante escala» se trata de colocar a la persona clasificada según una serie de bandas. El énfasis es, por tanto, vertical: ¿a qué altura de la escala se encuentra? El sentido de las distintas bandas o niveles debería aclararse mediante descriptores de escala. Puede haber varias escalas para distintas categorías, y se pueden presentar en la misma página en forma de «parrilla» o en páginas distintas. Puede haber una definición de cada banda o nivel o de bandas y niveles alternos, o de los niveles superior, medio e inferior.

La alternativa es una lista de control que muestra el camino que se ha recorrido; el énfasis, en este caso, es horizontal: ¿qué cantidad del contenido del módulo se ha realizado con

éxito? La lista de control se puede presentar en forma de lista de elementos, igual que un cuestionario; se puede presentar, por otro lado, como si fuera una rueda, o con cualquier otra forma. La respuesta puede ser *sí* o *no*, y se puede diferenciar más con una serie de pasos (por ejemplo: de 0 a 4) preferiblemente identificados con epígrafes y con definiciones que expliquen cómo se deberían interpretar los epígrafes.

Puesto que los descriptores ilustrativos constituyen especificaciones de criterio independientes que han sido ajustadas a los niveles requeridos, se pueden utilizar como una fuente para producir tanto una lista para un nivel concreto –y así ocurre en algunas versiones del *Portfolio*– como escalas o cuadros clasificatorios que abarcan todos los niveles adecuados, según se presentan en el capítulo 3, para la autoevaluación en el cuadro 2 y para la evaluación realizada por el examinador en el cuadro 3.

9.3.10. Impresión / valoración guiada

Impresión: valoración totalmente subjetiva realizada en función de la experiencia de la actuación del alumno en clase, sin hacer referencia a criterios específicos relativos a una evaluación específica.

Valoración guiada: valoración en la que se reduce la subjetividad del examinador al complementar la impresión con una evaluación consciente relativa a criterios específicos.

El término «impresión» se utiliza aquí para referirse al momento en que un profesor o un alumno realiza una valoración simplemente según su experiencia de la actuación en clase, de los trabajos realizados en casa, etc. Muchas formas de valoración subjetiva, sobre todo las utilizadas en la evaluación continua, suponen valorar una impresión sobre la base de la reflexión o de la memoria, centradas posiblemente en la observación consciente de una persona determinada durante un período de tiempo. Muchos sistemas escolares funcionan sobre esta base.

La expresión «valoración guiada» se utiliza aquí para describir la situación en la que esa impresión se orienta hacia una valoración meditada mediante un enfoque de evaluación. Dicho enfoque supone: (a) una actividad de evaluación que sigue algún tipo de procedimiento, y, en su caso, (b) un conjunto de criterios definidos que distinguen entre las distintas puntuaciones o calificaciones, y (c) algún tipo de formación dirigida a la normalización. La ventaja del enfoque guiado de la valoración es que, si se establece de esta forma un marco común de referencia para el grupo de examinadores, la consistencia de las valoraciones puede aumentar considerablemente. Esto ocurre sobre todo si se proporcionan «puntos de referencia» en forma de muestras de actuación y de vínculos fijos con otros sistemas. La importancia de dichas orientaciones aumenta por el hecho de que la investigación en varias disciplinas ha demostrado repetidas veces que, si no hay un trabajo de formación para unificar criterios de evaluación, las diferencias en el rigor de los examinadores pueden explicar casi tantas de las diferencias que existen en la evaluación de los alumnos como las que explica su capacidad real, dejando los resultados prácticamente al azar.

Las escalas de descriptores de los niveles comunes de referencia se pueden utilizar para proporcionar un conjunto de criterios definidos, como se explicó anteriormente en (b), o para describir los niveles de exigencia representados por criterios existentes en función de los niveles comunes. En el futuro, quizá se puedan proporcionar muestras o ejemplos de actuaciones típicas en distintos niveles comunes de referencia para contribuir a la creación de unos parámetros o criterios estándar.

9.3.11. Evaluación global / evaluación analítica

La *evaluación global* consiste en realizar una valoración sintética tomada en conjunto. En este caso, el examinador pondera distintos aspectos de forma intuitiva.

La *evaluación analítica* consiste, por su parte, en analizar distintos aspectos de forma separada.

Esta distinción se puede realizar de dos formas: (a) en función de lo que se busca; (b) en función de cómo se alcanza una banda, una calificación o una puntuación. Los sistemas a veces combinan un enfoque analítico en un nivel con un enfoque holístico en otro.

- *Qué se evalúa*: Algunos enfoques evalúan una categoría global como, por ejemplo, «la expresión oral» o «la interacción», asignando una puntuación o una calificación. Otros, más analíticos, exigen que el examinador asigne resultados separados para varios aspectos independientes de la actuación. Sin embargo, en otros enfoques, el examinador tiene que partir de una impresión global, analizar mediante distintas categorías y realizar después una valoración holística meditada. La ventaja que tienen las categorías separadas de un enfoque analítico es que animan al examinador a observar detenidamente; proporcionan, además, un metalenguaje para la negociación entre examinadores y para la retroalimentación que se da a los alumnos. El inconveniente es que existen abundantes testimonios que sugieren que los examinadores no pueden mantener fácilmente separadas las categorías de una valoración holística, y, también, sufren una sobrecarga cognitiva cuando se les presentan más de cuatro o cinco categorías.
- *Cálculo del resultado*: Algunos enfoques equiparan de forma holística la actuación observada con descriptores de una escala de valoración, ya sea la escala holística (de carácter global) o analítica (de tres a seis categorías de una «parrilla»). Dichos enfoques no suponen ninguna aritmética; se informa de los resultados o bien con un solo número o bien con un «número de teléfono» que abarca todas las diferentes categorías. Otros enfoques más analíticos exigen dar una determinada nota para varios elementos distintos y después sumarlas para dar una puntuación, que posteriormente se puede convertir en una calificación. Una de las características de este enfoque es que se ponderan las categorías, es decir, a cada una de las categorías no le corresponde igual número de elementos.

Los cuadros 2 y 3 del capítulo 3 proporcionan ejemplos de la autoevaluación y de la evaluación realizada por el examinador respectivamente de escalas *analíticas* de criterios (es decir, «parrillas») utilizadas con una estrategia de valoración de carácter *global* (es decir, el examinador correlaciona lo que puede deducir de la actuación con las definiciones y realiza una valoración).

9.3.12. Evaluación en serie / evaluación por categorías

La *evaluación por categorías* supone una sola tarea de evaluación (que puede tener distintas fases para crear discursos diferentes, como ya se vio en la sección 9.2.1) en la que se valora la actuación en relación con las categorías de una «parrilla» de puntuación: el enfoque analítico esbozado en 9.3.11.

La *evaluación en serie* supone una serie de tareas aisladas de evaluación (a menudo juegos de roles con otros alumnos o con el profesor) que se evalúan con una simple calificación global según una escala definida de puntos, por ejemplo: de 0 a 3 o de 1 a 4.

La evaluación en serie intenta corregir la tendencia existente en las evaluaciones por categorías a que los resultados de una categoría afecten a los de otra. En niveles inferiores, el énfasis suele recaer en el logro del objetivo de la tarea; la finalidad es completar una lista de control de lo que el alumno sabe hacer sobre la base de la evaluación realizada por el profesor o el alumno de las actuaciones efectivamente realizadas, más que de una simple impresión. En niveles superiores, sin embargo, las tareas pueden estar diseñadas para mostrar aspectos concretos del dominio lingüístico en la actuación. Se informa de los resultados en forma de perfil.

Las escalas de distintas categorías de competencia lingüística yuxtapuestas al texto del capítulo 5 ofrecen una fuente para el desarrollo de los criterios de una evaluación por categorías. Como los examinadores sólo pueden abordar un número pequeño de categorías, hay que llegar a acuerdos en el proceso. La elaboración de tipos de actividades comunicativas de la sección 4.4 y la lista de distintos tipos de competencia funcional recogida en la sección 5.2.3.2 pueden contribuir a la determinación de tareas apropiadas para la evaluación en serie.

9.3.13. Evaluación realizada por otras personas / autoevaluación

Evaluación realizada por otras personas: valoraciones realizadas por el profesor o por el examinador.

Autoevaluación: valoraciones de una persona respecto al dominio lingüístico propio.

Los alumnos pueden participar en muchas de las técnicas de evaluación descritas anteriormente. La investigación sugiere que siempre que no haya riesgos (por ejemplo, si alguien va a ser aceptado para un curso), la autoevaluación puede ser un complemento eficaz de las pruebas y de la evaluación que realiza el profesor. La precisión aumenta en la autoevaluación: a) cuando la evaluación se hace en relación con descriptores claros que definen patrones de dominio lingüístico y, en su caso, b) cuando la evaluación se relaciona con una experiencia concreta. Esta experiencia puede ser en sí misma incluso una actividad de examen; probablemente, también se realiza con mayor precisión cuando los alumnos reciben alguna formación específica. Dicha autoevaluación estructurada puede llegar a guardar correlación con las evaluaciones que realizan los profesores y con las pruebas, igualando a la correlación (nivel de validez concurrente) que habitualmente existe entre los profesores mismos, entre las pruebas y entre la evaluación que realiza el profesor y las pruebas.

Sin embargo, el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz.

Las versiones de las escalas de valoración para la autoevaluación y para el examinador se presentan en los cuadros 2 y 3 del capítulo 3. La distinción más llamativa entre las dos –aparte de la formulación en términos de lo que es capaz de hacer el alumno– es que, mientras que el cuadro 2 se centra en actividades comunicativas, el cuadro 3 lo hace en aspectos genéricos de la competencia visibles en cualquier actuación oral. Sin embargo, cabe imaginar sin dificultad una versión adaptada del cuadro 3 para la autoevaluación. La experiencia indica que, al menos, los alumnos adultos son capaces de realizar tales valoraciones cualitativas respecto a su propio nivel de competencia lingüística.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué tipos de evaluación, de los enumerados en este capítulo, son:*
  - *Más adecuados a las necesidades de los alumnos en su sistema.*
  - *Más apropiados y viables en la cultura pedagógica de su sistema.*
  - *Más gratificante para los profesores en cuanto a su implicación profesional a partir de la formación recibida.*
- *La forma en que la evaluación del aprovechamiento (orientada al centro escolar; orientada al aprendizaje) y la evaluación del dominio lingüístico (orientada al mundo real; orientada al resultado) se equilibran y se complementan en su sistema, y hasta qué punto se evalúa tanto la actuación comunicativa como los conocimientos lingüísticos.*
- *Hasta qué punto se evalúan los resultados del aprendizaje en relación con niveles y criterios definidos (referencia a un criterio) y hasta qué punto se asignan las calificaciones y las evaluaciones según la clase en que se encuentra el alumno (referencia a la norma).*
- *Hasta qué punto a los profesores:*
  - *Se les informa de los niveles de exigencia (por ejemplo: descriptores comunes, muestras de actuaciones).*
  - *Se les anima a ser conscientes de la existencia de una serie de técnicas de evaluación.*
  - *Se les forma en técnicas y en interpretación.*
- *Hasta qué punto es deseable y viable desarrollar un enfoque integrado de la evaluación continua del manual y de la evaluación en un momento concreto en relación con niveles relacionados entre sí y definiciones de criterios.*
- *Hasta qué punto es deseable y viable implicar a los alumnos en su autoevaluación referida a descriptores definidos de tareas y a aspectos de dominio en distintos niveles, en la aplicación de esos descriptores en –por ejemplo– la evaluación en serie.*
- *La adecuación a la situación de los alumnos de las especificaciones y de las escalas proporcionadas en el* Marco de referencia*, y de la forma en que podrían ser complementadas o desarrolladas.*

9.4. La evaluación viable y un metasistema

Las escalas intercaladas en los capítulos 4 y 5 presentan un ejemplo de una serie de categorías relacionadas con el esquema descriptivo más integrador que aparece en tales capítulos, y del que se ha extraído de forma simplificada. No se pretende que cualquiera utilice, en un enfoque práctico de evaluación, todas las escalas en todos los niveles; a los examinadores les resulta difícil abordar un gran número de categorías, y además la serie total de niveles presentada puede que no sea adecuada al entorno concreto. Más bien, el conjunto de escalas pretende ser una herramienta de consulta.

Sea cual sea el enfoque adoptado, cualquier sistema práctico de evaluación tiene que reducir el número de categorías posibles a un número viable. La experiencia demuestra que más de cuatro o cinco categorías comienzan a provocar una sobrecarga cognitiva, y que siete categorías es psicológicamente un límite máximo, lo que hay que seleccionar. Respecto a la evaluación oral, si se considera que las estrategias de interacción son un aspecto cualitativo de la comunicación adecuado para la evaluación oral, las escalas ilustrativas contienen catorce categorías cualitativas pertinentes:

- *Estrategias de turnos de palabra.*
- *Estrategias de colaboración.*
- *Petición de aclaración.*

– *Fluidez.*
– *Flexibilidad.*
– *Coherencia.*
– *Desarrollo temático.*
– *Precisión.*
– *Competencia sociolingüística.*
– *Alcance general.*
– *Riqueza de vocabulario.*
– *Corrección gramatical.*
– *Control del vocabulario.*
– *Control fonológico.*

Es evidente que, aunque los descriptores de muchas de estas características podrían ser incluidos en una lista general, catorce categorías son demasiadas para la evaluación de cualquier actuación. En todo enfoque práctico, por tanto, dicha lista de categorías sería planteada de forma selectiva. Las características tienen que ser combinadas, reformuladas y reducidas a un conjunto más pequeño de criterios de evaluación que sea adecuado para las necesidades de los alumnos implicados, para los requisitos de la tarea de evaluación concreta y para el estilo de la cultura pedagógica específica. Se podrían ponderar equitativamente los criterios resultantes o, como alternativa, podría darse mayor peso específico a determinados factores que son cruciales para la tarea concreta.

Los siguientes cuatro ejemplos demuestran cómo se puede llevar a cabo todo esto. Los tres primeros ejemplos son breves anotaciones sobre las formas de utilizar las categorías como criterios de pruebas en los enfoques de evaluación existentes; el cuarto ejemplo, por su parte, muestra cómo se unieron y se volvieron a formular los descriptores de las escalas del *Marco de referencia* con el fin de ofrecer una «parrilla» de evaluación para una finalidad concreta en una ocasión determinada.

Ejemplo 1:
Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), Parte 5: Criterios para la evaluación (1991).

CRITERIOS PARA LA PRUEBA	ESCALAS ILUSTRATIVAS	OTRAS CATEGORÍAS
Fluidez	Fluidez	
Corrección y alcance	Alcance general Riqueza de vocabulario Corrección gramatical Control de vocabulario	
Pronunciación	Control fonológico	
Aprovechamiento de la tarea	Coherencia Adecuación sociolingüística	Éxito en la tarea Necesidad del apoyo del interlocutor
Comunicación interactiva	Estrategias de turnos de palabra Estrategias de colaboración Desarrollo temático	Alcance y facilidad del mantenimiento de la intervención

Nota sobre otras categorías: En las escalas ilustrativas, las especificaciones sobre el éxito en la tarea están en relación con la clase de actividad implicada bajo el título de *Actividades comunicativas*. El *Alcance y facilidad de la intervención* se incluye en el apartado *Fluidez* de esas escalas. No tuvo éxito el intento de escribir y calibrar los descriptores sobre *Necesidad de apoyo del interlocutor* para incluirlos en el conjunto de escalas ilustrativas.

Ejemplo 2:

International Certificate Conference (ICC): Certificado de inglés para los negocios, Prueba 2: Conversación de negocios (1987).

CRITERIOS PARA LA PRUEBA	ESCALAS ILUSTRATIVAS	OTRAS CATEGORÍAS
Escala 1 (sin denominación)	Adecuación sociolingüística Corrección gramatical Control de vocabulario	Éxito en la tarea
Escala 2 (uso de las características del discurso para iniciar y mantener la fluidez de la conversación)	Estrategias de turnos de palabra Estrategias de colaboración Adecuación sociolingüística	

Ejemplo 3:

Eurocentres: Evaluación de la interacción en grupo reducido (RADIO) (1987).

CRITERIOS PARA LA PRUEBA	ESCALAS ILUSTRATIVAS	OTRAS CATEGORÍAS
Alcance	Alcance general Riqueza de vocabulario	
Corrección	Corrección gramatical Control de vocabulario Adecuación sociolingüística	
Pronunciación	Fluidez Control fonológico	
Interacción	Estrategias de turnos de palabra Estrategias de colaboración	

Ejemplo 4:

Consejo Nacional Suizo de Investigación: Evaluación de actuaciones en vídeo.

Contexto: En el anejo A se explica cómo fueron clasificados por escalas los descriptores ilustrativos en un proyecto de investigación realizado en Suiza. Al final del proyecto de investigación, los profesores que habían participado fueron invitados a un congreso para presentar los resultados y fomentar la experimentación realizada en Suiza con el *Portfolio europeo de las lenguas* (*European Language Portfolio*). En el congreso, dos de los temas de debate fueron (a) la necesidad de relacionar la evaluación continua y las listas de auto-evaluación con un marco general, y (b) las distintas formas de utilizar en la evaluación los descriptores clasificados por escalas del proyecto. Como parte de este proceso de análisis, se clasificaron vídeos de algunos de los alumnos investigados con referencia a la «parrilla» de valoración presentada como cuadro 3 en el capítulo 3. En ella se presenta una selección refundida y modificada de descriptores ilustrativos.

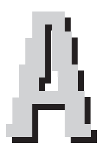
CRITERIOS PARA LA PRUEBA	ESCALAS ILUSTRATIVAS	OTRAS CATEGORÍAS
Alcance	Alcance general Riqueza de vocabulario	
Corrección	Corrección gramatical Control de vocabulario	
Fluidez	Fluidez	
Interacción	Interacción global Turnos de palabra Colaboración	
Coherencia	Coherencia	

Los sistemas distintos con alumnos distintos en contextos distintos simplifican, seleccionan y combinan las características de formas distintas para diferentes tipos de evaluación. En realidad, en vez de ser muy larga, la lista de catorce categorías quizá sea incapaz de incorporar *todas* las variantes que eligen las personas y tenga que ser ampliada para poder abarcar la totalidad.

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *La forma en que se simplifican las categorías teóricas para constituir enfoques operativos en su sistema.*
- *Hasta qué punto los principales factores utilizados como criterios de evaluación en su sistema pueden ser situados en la serie de categorías presentadas en el capítulo 5 para el que se ejemplifican escalas en el Anejo B, Documento B4, siempre que se desarrollen más detalladamente para abarcar adecuadamente ámbitos específicos de uso.*

ANEJO



Desarrollo de los descriptores de dominio de la lengua

Este anejo analiza los aspectos técnicos de la descripción de niveles lingüísticos alcanzados; en él se estudian los criterios para la formulación de descriptores para enumerar después las metodologías para el desarrollo de escalas y ofrecer una bibliografía comentada.

La formulación de descriptores

La experiencia de elaborar escalas de medición en la evaluación de lenguas, la teoría del escalonamiento en el campo más amplio de la psicología aplicada y las preferencias de los profesores cuando participan en procesos de consulta (por ejemplo: los esquemas de gradación de objetivos del Reino Unido y del proyecto suizo) sugieren el siguiente conjunto de orientaciones para el desarrollo de descriptores:

– ***Formulación positiva***: Una característica habitual de las escalas de dominio de la lengua centradas en el examinador y de las escalas de valoración de exámenes para la formulación de enunciados en los niveles inferiores, es que están redactadas de forma negativa. Resulta más difícil formular el dominio de la lengua en niveles inferiores en función de lo que el alumno sabe hacer que en función de lo que no sabe hacer. Pero si los niveles de dominio de la lengua tienen que servir de objetivos, más que de simples instrumentos para seleccionar a los examinandos, entonces se requiere una formulación positiva. Hay ocasiones, sin embargo, en que es posible formular el mismo elemento de forma positiva o negativa, por ejemplo, con relación al alcance de la lengua (véase el cuadro A1).

  Una complicación añadida al evitar la formulación negativa es que existen algunas características del dominio lingüístico comunicativo que no son acumulativas; cuantas menos haya, por tanto, mejor. El ejemplo más evidente es lo que a veces se denomina independencia, esto es, el grado en que el alumno depende de a) el reajuste del discurso por parte del interlocutor, b) la posibilidad de pedir aclaración y c) la posibilidad de conseguir ayuda a la hora de formular lo que quiere decir. A menudo estos puntos se pueden tratar en condiciones añadidas a los descriptores especificados positivamente; por ejemplo:

  - *Comprende generalmente el habla clara y normalizada sobre asuntos cotidianos que va dirigida a él, siempre que pueda pedir que le repitan o le vuelvan a formular de vez en cuando lo dicho.*
  - *Comprende lo que se le dice de forma clara, lenta y directa en conversaciones sencillas y cotidianas; puede llegar a comprender si el interlocutor se toma la molestia.*

  o bien:

  - *Interactúa con razonable facilidad en situaciones estructuradas y conversaciones breves siempre que el interlocutor ayude, si es necesario.*

Cuadro A1. Evaluación: criterios positivos y negativos

POSITIVO	NEGATIVO
Tiene un repertorio básico de elementos lingüísticos y de estrategias que le permiten abordar situaciones habituales predecibles. (Nivel 3 de *Eurocentres*: certificado). Tiene un repertorio lingüístico y de estrategias suficiente para enfrentar la mayoría de las necesidades habituales, pero generalmente requiere la búsqueda de palabras y aceptar la limitación del mensaje. (Nivel 3 de *Eurocentres*: cuadro del examinador).	Tiene un escaso repertorio lingüístico, que exige paráfrasis y búsqueda de palabras constantemente. (Nivel 3 de ESU). El dominio limitado de la lengua provoca frecuentes interrupciones y malentendidos cuando se enfrenta a situaciones poco habituales. (Nivel finlandés 2). La comunicación se interrumpe porque las restricciones lingüísticas interfieren en el mensaje. (Nivel 3 de ESU).
Vocabulario restringido a ciertas áreas, tales como objetos y lugares básicos y los parentescos más habituales. (Principiante ACTFL).	Tiene tan sólo un vocabulario limitado. (Nivel holandés 1). La cantidad tan limitada de palabras y expresiones obstaculiza la comunicación de pensamientos e ideas. (Gotemburgo U).
Expresa y reconoce un conjunto de palabras y expresiones breves aprendidas de memoria. (Trim 1978 Nivel 1).	Sólo es capaz de expresar listas y enumeraciones de enunciados convencionales. (Principiante ACTFL).
Produce expresiones breves y habituales para satisfacer necesidades básicas concretas (en el área de saludos, información, etc.). (Elviri; Milán Nivel 1, 1986).	Tiene tan sólo un repertorio lingüístico muy básico; apenas muestra un dominio funcional de la lengua. (Nivel 1 de ESU).

– ***Precisión***: Los descriptores deben describir tareas concretas y, en su caso, grados concretos de destreza a la hora de realizar tareas. Subyacen, por tanto, dos ideas. En primer lugar, el escritor tiene que evitar vaguedades del tipo «utiliza una serie de estrategias adecuadas». ¿Qué se entiende por **estrategias**? ¿*Adecuado* a qué? ¿Cómo hay que interpretar *serie*? El problema de los descriptores imprecisos es que se leen muy bien, pero la aparente facilidad para aceptarlos puede ocultar el hecho de que cada cual lo interpreta de forma distinta. En segundo lugar, desde los años cuarenta se ha establecido el principio de que las distinciones entre las fases de una escala no deberían depender de la sustitución de un cuantificador como «algún» o «unos pocos» por «muchos» o «la mayoría», o de «bastante amplio» por «muy amplio», o «moderado» por «bueno» en el nivel inmediatamente superior, sino que tales distinciones deberían ser reales, no procesadas por palabras, y esto puede indicar que hay «lagunas» donde no se pueden realizar distinciones significativas ni concretas.

– ***Claridad***: Los descriptores tienen que ser transparentes y no estar dominados por la jerga. Aparte de constituir una barrera para la comprensión, a veces ocurre que cuando a un descriptor aparentemente magnífico se le despoja de la jerga, resulta que decía muy poco. En segundo lugar, los descriptores deben estar escritos con una sintaxis sencilla y tener una estructura explícita y lógica.

– ***Brevedad***: Una de las escuelas de pensamiento se asocia con las escalas holísticas, sobre todo con las utilizadas en América y en Australia, e intenta elaborar un párrafo extenso que abarque de forma integradora las que se consideran características principales. Dichas escalas consiguen precisión mediante una lista integradora que –se pretende– transmita una imagen detallada de lo que los examinadores pueden reconocer como alumno típico de un nivel concreto, y por ello son fuentes muy valiosas de descripción. Dicho enfoque, sin embargo, tiene dos inconvenientes. En primer lugar, ningún individuo es realmente característico; las características detalladas coexisten de

maneras distintas. En segundo lugar, no se puede hacer referencia de forma realista a un descriptor que abarque más de una oración compuesta con dos partes durante el proceso de evaluación; los profesores constantemente parecen preferir descriptores cortos, y en el proyecto de elaboración de los descriptores ilustrativos, solían rechazar o dividir los descriptores de más de veinticinco palabras (aproximadamente, dos líneas en letra de cuerpo normal).

– ***Independencia***: Los descriptores breves tienen otras dos ventajas. En primer lugar, es más probable que describan un comportamiento del que se pueda decir: «Sí, esta persona sabe hacer esto». Por consiguiente, los descriptores breves y concretos se pueden utilizar como especificaciones independientes de criterios en listas de control y en cuestionarios para la evaluación continua que lleva a cabo el profesor y, en su caso, para la autoevaluación. Este tipo de integridad independiente es una señal de que el descriptor podría servir como objetivo, pues su sentido no sólo se deriva de la formulación de otros descriptores de la escala. Esto brinda una serie de oportunidades para su utilización en distintas formas de evaluación (véase el capítulo 9).

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *Qué criterios de los presentados son más adecuados, y qué otros criterios se utilizan de forma explícita o implícita en su ámbito.*
- *Hasta qué punto es deseable y viable que las formaciones de su sistema cumplan criterios tales como los presentados aquí.*

Las metodologías del desarrollo de escalas

La existencia de una serie de niveles presupone que determinados elementos se pueden colocar en un nivel y no en otro y que las descripciones de un grado concreto de destreza pertenecen a un nivel y no a otro. Esto supone una forma de escalonamiento aplicada consistentemente. Hay varias formas posibles de asignar descripciones de dominio de la lengua a distintos niveles; los métodos actuales se pueden clasificar en tres grupos: métodos intuitivos, cualitativos y cuantitativos. La mayoría de las escalas de dominio de la lengua existentes, así como otros conjuntos de niveles, se han desarrollado mediante uno de los tres métodos intuitivos del primer grupo y los mejores métodos combinan los tres enfoques en un proceso complementario y acumulativo. Los métodos cualitativos requieren la preparación y la selección intuitivas de material y la interpretación intuitiva de los resultados, mientras que los métodos cuantitativos deberían cuantificar cualitativamente el material comprobado previamente, y requieren una interpretación intuitiva de los resultados. Por tanto, al desarrollar los niveles comunes de referencia se utilizó una combinación de enfoques intuitivos, cualitativos y cuantitativos.

Si se utilizan los métodos cualitativos y cuantitativos, entonces hay dos puntos de partida posibles: descriptores o muestras de actuación.

Partir de los descriptores: Un punto de partida consiste en considerar lo que se desea describir, y después escribir, reunir o corregir borradores de descriptores de las categorías concretas como información de entrada de la fase cualitativa. Los métodos 4 y 9 –el primero y el último del grupo de los cualitativos que se muestran más adelante– son ejemplos de este enfoque, que es especialmente adecuado para desarrollar descriptores de categorías relacionadas

con el currículo, tales como las actividades lingüísticas comunicativas, pero también se puede utilizar para desarrollar descriptores relativos a la competencia. La ventaja de partir de categorías y descriptores es que se puede definir una base teórica equilibrada.

Partir de muestras de actuación: La alternativa, que sólo puede utilizarse para desarrollar descriptores que valoren las actuaciones, es comenzar con muestras representativas de tales actuaciones. Aquí se puede preguntar a los examinadores representativos qué ven cuando trabajan con las muestras (cualitativas). Los métodos del 5 al 8 son variantes de esta idea. Como alternativa, se puede pedir a los examinadores que evalúen las muestras y después utilicen una técnica estadística adecuada para identificar las características fundamentales en las que apoyan sus decisiones (cuantitativas). Los métodos 10 y 11 son ejemplos de este enfoque. La ventaja de analizar muestras de actuaciones es que se pueden obtener descripciones muy concretas basadas en datos.

El último método, el 12, es el único que realmente *escalona* los descriptores en un sentido matemático. Éste fue el método utilizado para desarrollar los niveles comunes de referencia y los descriptores ilustrativos, después del método 2 (intuitivo) y del 8 y el 9 (cualitativos). Sin embargo, la misma técnica estadística también se puede utilizar después del desarrollo de la escala con el fin de ratificar su uso en la práctica y de identificar las necesidades de revisión.

Métodos intuitivos

Estos métodos no requieren ninguna colección estructurada de datos, sólo la interpretación de la experiencia basada en principios.

N.º 1 ***Experto***: Se pide a alguien que escriba la escala, que puede hacerlo consultando escalas existentes, documentos curriculares u otro material adecuado proveniente de fuentes, después de realizar un análisis de las necesidades del grupo meta en cuestión. A continuación, puede comprobar y revisar la escala, utilizando informadores.

N.º 2 ***Comisión***: Igual al método de experto, pero atañe a un grupo menor de desarrollo y a un grupo mayor de especialistas. Los especialistas comentan los borradores y pueden trabajar intuitivamente sobre la base de su experiencia o, en su caso, sobre la base de comparaciones con los alumnos o con muestras de actuaciones. Gipps (1994) y Scarino (1996; 1997) analizan las deficiencias de las escalas curriculares del aprendizaje de lenguas modernas en la enseñanza secundaria, elaboradas mediante comisión en el Reino Unido y en Australia.

N.º 3 ***Experiencia***: Es como el método de comisión, pero el proceso dura un tiempo considerable dentro de una institución y, en su caso, de un contexto concreto de evaluación hasta que se consigue un acuerdo por quórum. Un núcleo de personas llega a un conocimiento compartido de los niveles y de los criterios, seguido de una comprobación y retroalimentación sistemáticas con el fin de perfeccionar la redacción. Grupos de examinadores pueden analizar las actuaciones en relación con las definiciones, y las definiciones en relación con actuaciones de muestra. Ésta es la forma tradicional de desarrollar las escalas de dominio de la lengua (Wilds, 1975; Ingram, 1985; Liskin-Gasparro, 1984; Lowe, 1985, 1986).

Métodos cualitativos

Todos estos métodos suponen la participación de pequeños talleres de trabajo y grupos de informadores, y una interpretación cualitativa más que estadística de la información obtenida.

N.º 4 ***Conceptos clave: formulación***. Una vez que existe un borrador de escalas, una técnica sencilla consiste en fragmentar la escala y pedir a los informadores representativos de las personas que van a usar la escala que a) coloquen las definiciones en el orden que crean correcto, b) expliquen por qué creen que es así, y después de esclarecer la diferencia existente entre esa ordenación y la que se pretendía originalmente, y c) que identifiquen qué elementos clave les ayudaron o les confundieron. Otra mejora consiste a veces en eliminar un nivel y establecer la tarea secundaria de determinar dónde existe un vacío entre dos niveles que indique la falta de un nivel entre ambos. Las escalas de certificación de *Eurocentres* se desarrollaron de esta forma.

N.º 5 ***Conceptos clave: actuaciones***. Se comparan los descriptores con actuaciones típicas de los niveles de esas bandas para asegurar la coherencia entre lo que se describe y lo que ocurrió. Algunas guías de los exámenes de Cambridge introducen a los profesores en este proceso, comparando la redacción de las escalas con calificaciones otorgadas a ejercicios escritos concretos. Los descriptores del IELTS (*International English Language Testing System*) se elaboraron pidiendo a grupos de examinadores experimentados que identificaran muestras clave de ejercicios escritos de cada nivel y después acordaran cuáles eran las características clave de cada ejercicio. Luego, mediante debates, se determinaron las características que se consideraron representativas de distintos niveles y se incorporaron a los descriptores (Alderson, 1991; Shohamy *et al*., 1992).

N.º 6 ***Rasgo primario***: Los informadores realizan una ordenación de las actuaciones (generalmente escritas). Después se negocia una ordenación común; para a continuación determinar y describir en cada nivel el principio según el que se han ordenado los exámenes escritos, procurando subrayar las características dominantes en un nivel concreto. Lo que se ha descrito es el rasgo (característica, constructo) que determina la ordenación (Mullis, 1980). Una variante habitual es la organización en un número determinado de conjuntos, y no en un orden de valoración. Existe también una interesante variante multidimensional del enfoque clásico; en esta versión, primero se determinan cuáles son los rasgos más importantes mediante la identificación de características clave (n.º 5 anterior) y después se clasifican las muestras de cada rasgo de forma separada. Así, al final se tiene una escala analítica y múltiple de rasgos y no una escala holística del rasgo primario.

N.º 7 ***Decisiones binarias***: Otra variante del método del rasgo primario consiste en organizar primero muestras representativas en conjuntos por niveles. A continuación, en un debate que se centra en los límites entre niveles, se determinan las características clave (como en el n.º 5 anterior). Sin embargo, la característica en cuestión se formula después como una pregunta breve de criterio con una respuesta de *sí* o *no*. De esta forma se elabora un árbol de elecciones binarias. Esto proporciona al examinador un algoritmo de las decisiones que se deben seguir (Upshur y Turner, 1995).

N.º 8 ***Valoraciones comparativas***: Los grupos debaten pares de actuaciones declarando cuál es el mejor y por qué. De esta forma, se determinan las categorías del metalenguaje utilizado por los examinadores, así como las características principales que operan en cada nivel. Estas características se pueden introducir entonces en la formulación de los descriptores (Pollitt y Murray, 1996).

N.º 9 ***Clasificación de tareas***: Una vez que existen descriptores en forma de esbozos, se puede pedir a los informadores que los organicen en conjuntos según las categorías que se supone que describen y, en su caso, según los niveles. También se puede pedir a los informadores que realicen comentarios sobre los descriptores, los corrijan o enmienden y, en su caso, los rechacen, y que determinen cuáles son especialmente claros, útiles, adecuados, etc. El banco de descriptores en que se basó el conjunto de escalas ilustrativas se desarrolló y se corrigió de esta manera (Smith y Kendall, 1963; North, 1996/2000).

Métodos cuantitativos

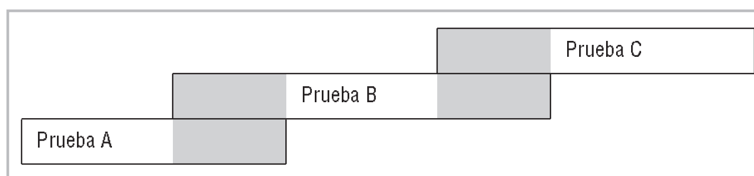
Estos métodos suponen una gran cantidad de análisis estadístico y una interpretación cuidadosa de los resultados.

N.º 10 ***Análisis discriminante***: Primero, un conjunto de muestras de actuaciones que ya han sido valoradas (preferiblemente por un equipo) se somete a un análisis detallado del discurso. Este análisis cualitativo determina y contabiliza la incidencia de distintas características cualitativas. A continuación, se utiliza la regresión múltiple para establecer cuáles de las características identificadas son importantes para determinar aparentemente la clasificación que dieron los examinadores, y esas características clave se incorporan a la hora de formular los descriptores de cada nivel (Fulcher, 1996).

N.º 11 ***Escalonamiento multidimensional***: A pesar del nombre, ésta es una técnica descriptiva que determina características clave y la relación que existe entre ellas. Las actuaciones son valoradas mediante una escala analítica de varias categorías. El producto de la técnica de análisis demuestra qué categorías fueron realmente decisivas a la hora de determinar el nivel, y ofrece un diagrama que traza la proximidad o la distancia de las distintas categorías entre sí. Es ésta, por tanto, una técnica de investigación que determina y ratifica criterios destacados (Chaloub-Deville, 1995).

N.º 12 ***Teoría de la respuesta al ítem (TRI) o análisis del rasgo latente***: La TRI ofrece una familia de medidas o de modelos de elaboración de escalas de medición. El más directo y potente es el modelo de Rasch, que toma su nombre de George Rasch, matemático danés. La TRI es un desarrollo de la teoría de la probabilidad y se utiliza principalmente para determinar la dificultad de los ítems individuales de pruebas que hay en un banco de ítems. Para un alumno avanzado, las posibilidades de contestar una pregunta de nivel elemental son muy altas, mientras que para un alumno de nivel elemental, las posibilidades de responder a un ítem de nivel avanzado son muy bajas. Este hecho elemental se convierte en una metodología de elaboración de escalas de medición con el modelo de Rasch, que se puede utilizar para graduar ítems de la misma escala. Un desarrollo del enfoque

permite que se use para escalonar descriptores de dominio comunicativo de la lengua, así como ítems de pruebas.
En el análisis de Rasch, se puede plantear un encadenamiento de diferentes pruebas o exámenes mediante el empleo de ítems de anclaje, que son comunes a las partes adyacentes. En el siguiente diagrama, los ítems de anclaje aparecen de color gris. De esta manera, partes de la prueba se pueden diseñar para grupos concretos de alumnos, pero pueden enlazarse en una escala común. Sin embargo, hay que tener cuidado con este proceso, pues el modelo distorsiona los resultados de las puntuaciones más altas y de las puntuaciones más bajas de cada parte de la prueba.



La ventaja de un análisis de Rasch es que puede proporcionar una medición independiente de muestras y de escalas, es decir, un escalonamiento al margen de las muestras o de las pruebas y exámenes utilizados en el análisis. Se ofrecen los valores de las escalas que permanecen constantes para futuros grupos, siempre que esas futuras materias se puedan considerar grupos nuevos dentro de la misma población estadística. Los cambios sistemáticos de valores a lo largo del tiempo (por ejemplo, debido a un cambio del currículo o a la formación del examinador) se pueden cuantificar y adaptar. También se pueden cuantificar y adaptar las variaciones sistemáticas entre tipos de alumnos o examinadores (Wright y Masters, 1982; Lincare, 1989).

El análisis de Rasch se puede emplear de varias formas para valorar descriptores por escalas:

a) Los datos de las técnicas cualitativas números 6, 7 y 8 se pueden disponer en escalas aritméticas con el análisis de Rasch.
b) Se pueden elaborar pruebas cuidadosamente para hacer operativos descriptores de dominio de la lengua en ítems concretos de pruebas. Luego esos ítems de pruebas se pueden escalonar con el análisis de Rasch y se pueden tomar sus valores en la escala para indicar la relativa dificultad de los descriptores (Brown *et al*., 1992; Carroll, 1993; Masters, 1994; Kirsch, 1995; Kirsch y Mosenthal, 1995).
c) Se pueden utilizar los descriptores como ítems de pruebas para la evaluación que el profesor realiza a sus alumnos («¿Sabe hacer X?»). Así, se pueden graduar los descriptores directamente en una escala aritmética, de la misma forma en que se escalonan los ítems de pruebas de los bancos de ítems.
d) Las escalas de descriptores incluidas en los capítulos 3, 4 y 5 se desarrollaron de esta forma. En los tres proyectos descritos en los anejos B, C y D, se ha utilizado la metodología de Rasch para escalonar los descriptores y para equiparar entre sí las escalas de descriptores resultantes.

Además de su utilidad en el desarrollo de una escala, el método de Rasch también se puede usar para analizar las formas en que se utilizan realmente las bandas de una escala de evaluación. Esto puede contribuir a resaltar la redacción deficiente, la utilización errónea o el exceso de uso de una banda, así como a perfeccionar la revisión (Davidson, 1992; Milanovic *et al*., 1996; Stansfield y Kenyon, 1996; Tyndall y Kenyon, 1996).

Los usuarios del Marco de referencia *pueden tener presente y, en su caso, determinar:*

- *En qué medida se da a las calificaciones otorgadas en su sistema un sentido compartido mediante definiciones comunes.*
- *Cuál de los métodos presentados anteriormente, o qué otros métodos, se utilizan para desarrollar dichas definiciones.*

Bibliografía seleccionada y comentada: elaboración de escalas de medición del dominio de la lengua

ALDERSON, J.C. (1991), «Bands and scores», en ALDERSON, J.C. y NORTH, B. (eds.), *Language testing in the 1990s. Developments in ELT*, London, British Council/Macmillan, págs. 71-86.

Analiza los problemas causados por la confusión de finalidad y orientación, y el desarrollo de las escalas de expresión oral de IELTS.

BRINDLEY, G. (1991), «Defining language ability: the criteria for criteria», en ANIVAN, S. (ed.), *Current Developments in language testing*, Singapur, Regional Language Centre.

Crítica fundamentada de la reivindicación de las escalas de dominio de la lengua como representación de la evaluación referida al criterio.

BRINDLEY, G. (1998), «Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues», en *Language Testing,* 15 (1), págs. 45-85.

Critica el énfasis en los resultados en función de lo que los alumnos saben hacer y no centrándose en aspectos de la competencia emergente.

BROWN, ANNIE; ELDER, CATHIE; LUMLEY, TOM; MCNAMARA, TIM, y MCQUEEN, J. (1992), «Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques», artículo presentado en el decimocuarto *Language Testing Research Colloquium,* Vancouver; reimpreso en *Melbourne, Papers in Applied Linguistics,* 1/1, págs. 37-69.

El uso clásico del escalonamiento de ítems de pruebas con el modelo de Rasch para producir una escala de dominio de la lengua, partiendo de tareas de comprensión escrita probadas en los distintos ítems.

CARROLL, J.B. (1993), «Test theory and behavioural scaling of test performance», en FREDERIKSEN, N.; MISLEVY, R.J.; y BE-JAR, I.I. (eds.), *Test theory for a new generation of tests,* Hillsdale, Nueva Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, págs. 297-323.

Artículo fundamental que recomienda el uso del modelo de Rasch para escalonar los ítems de pruebas y elaborar así una escala de dominio de la lengua.

CHALOUB-DEVILLE, M. (1995), «Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups», en *Language Testing,* 12 (1), págs. 16-33.

Estudio que revela los criterios que utilizan los hablantes nativos de árabe cuando valoran a los alumnos. Es prácticamente la única aplicación de un escalonamiento multidimensional de la evaluación en lenguas.

DAVIDSON, F. (1992), «Statistical support for training in ESL composition rating», en HAMP-LYONS (ed.), *Assessing second language writing in academic contexts,* Norwood, N.J. Ablex, págs. 155-166.

Una explicación muy clara de la forma de ratificar una escala de evaluación en un proceso cíclico con el análisis de Rasch. Argumenta a favor de un enfoque semántico del escalonamiento, más que por un enfoque concreto adoptado, por ejemplo, en los descriptores ilustrativos.

FULCHER (1996), «Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction», en *Language Testing,* 13 (2), págs. 208-38.

Enfoque sistemático de los descriptores y del desarrollo de escalas de medición, partiendo de un análisis apropiado de lo que ocurre realmente en la actuación. Es un método que requiere mucho tiempo.

GIPPS, C. (1994), *Beyond testing,* Londres, Falmer Press.

A favor de la evaluación centrada en un nivel de exigencia realizada por el profesor, con relación a puntos comunes de referencia establecidos por medio de trabajo en grupo. Análisis de problemas ocasionados por descriptores imprecisos en el Currículo Nacional Inglés.

KIRSCH, I.S. (1995), «Literacy perfomance on three scales: definitions and results», en *Literacy, economy and society: Results of the first internacional literacy survey,* París, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), págs. 27-53.

Informe sencillo y asequible sobre un uso sofisticado del modelo de Rasch para elaborar una escala de niveles partiendo de datos de pruebas. Método desarrollado para predecir y explicar la dificultad de nuevos ítems de pruebas partiendo de las tareas y de las competencias implicadas, es decir, con relación a un marco.

KIRSCH, I.S., y MOSENTHAL, P.B. (1995), «Interpreting the IEA reading literacy scales», en BINKLEY, M.; RUST, K., y WINGLEE, M. (eds.), *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study,* Washington D.C., US Department of Education. National Center for Education Statistics, págs. 135-192.

Versión más detallada y técnica que la anterior y que traza el desarrollo del método a través de tres proyectos relacionados.

LINACRE, J.M. (1989), *Multi-faceted Measurement,* Chicago, MESA Press.

Avance innovador en estadística que permite tener en cuenta el rigor de los examinadores a la hora de informar de los resultados de una evaluación. Aplicado al proyecto para desarrollar los descriptores ilustrativos con el fin de comprobar la relación de los niveles con los cursos escolares.

LISKIN-GASPARRO, J.E. (1984), «The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum», en *Foreign Language Annals,* 17/5, págs. 475-489.

Explicación de los fines y desarrollos de la escala americana ACTFL, partiendo de su escala originaria del *Foreign Service Institute* (FSI).

LOWE, P. (1985), «The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain», en JAMES, C.J. (ed.), *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond,* Lincolnwood, National Textbook Company (III).

Descripción detallada del desarrollo de la escala de la *Interagency Language Roundtable* (ILR) de Estados Unidos, que procede del FSI. Funciones de la escala.

LOWE, P. (1986), «Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon», en *Modern Language Journal,* 70/4, págs. 391-397.

Defensa de un sistema que funcionó bien –en un contexto específico– a pesar de la crítica académica que suscitó la difusión de esta escala y su metodología basada en entrevistas para la educación (con ACTFL).

MASTERS, G. (1994), «Profiles and assessment», en *Curriculum Perspectives,* 14,1, págs. 48-52.

Breve informe de la forma en que se ha utilizado el modelo de Rasch para clasificar por escalas los resultados de pruebas y las evaluaciones que realiza el profesor, con el fin de crear un sistema curricular descriptivo en Australia.

MILANOVIC, M.; SAVILLE, N.; POLLITT, A., y COOK. A. (1996), «Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses», en CUMMING, A. y BERWICK, R. *Validation in language testing,* Clevedon, Avon, Multimedia Matters, págs. 15-38.

Explicación clásica del uso del modelo de Rasch para perfeccionar una escala de medición utilizada con una prueba de expresión oral, reduciendo los niveles de la escala a un número que los examinadores puedan utilizar con eficacia.

MULLIS, I.V.S. (1981), *Using the primary trait system for evaluating writing,* Manuscrito n.º 10-W-51, Princeton Nueva Jersey, Educational Testing Service.
Explicación clásica de la metodología del rasgo primario en la escritura en lengua materna para desarrollar una escala de valoración.

NORTH, B. (1993), «The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology», artículo en *NFLC: National Foreign Language Center,* Washington D.C., abril de 1993.
Crítica del contenido y del desarrollo metodológico de las escalas tradicionales de dominio de la lengua. Propuesta de un proyecto para desarrollar los descriptores ilustrativos con profesores y escalonarlos con el modelo de Rasch, partiendo de la evaluación que realiza el profesor.

NORTH, B. (1994), «Scales of language proficiency: a survey of some existing systems», en *CC-LANG* (94) 24, Estrasburgo, Consejo de Europa.
Estudio integrador de escalas curriculares y de escalas de valoración, analizadas y estudiadas posteriormente como punto de partida del proyecto para desarrollar descriptores ilustrativos.

NORTH, B. (1996/2000), *The development of a common framework scale of language proficiency,* Tesis doctoral, Thames Valley University. Reimpresa en 2000, Nueva York, Peter Lang.
Análisis de las escalas de dominio de la lengua, de cómo se relacionan los modelos de competencia y el uso de la lengua con las escalas. Explicación detallada de las fases de desarrollo del proyecto de elaboración de los descriptores ilustrativos, de los problemas abordados y de las soluciones adoptadas.

NORTH, B. (en prensa), «Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats», artículo de investigación de TOEFL, Educational Testing Service, Nueva Jersey, Princeton.
Análisis detallado y estudio histórico de los tipos de escalas de valoración, utilizadas con pruebas de expresión oral y de expresión escrita: ventajas, inconvenientes, escollos, etc.

NORTH, B., y SCHNEIDER, G. (1998), «Scaling descriptors for language proficiency scales», en *Language Testing,* 15/2, págs. 217– 262.
Visión general del proyecto de elaboración de los descriptores ilustrativos. Estudia los resultados y la estabilidad de la escala. En un anejo se muestran ejemplos de instrumentos y de productos.

POLLITT, A., y MURRAY, N.L. (1996), «What raters really pay attention to», en MILANOVIC, M., y SAVILLE, N. (eds.) (1996), *Performance testing, cognition and assessment,* Estudios sobre evaluación lingüística 3, artículos seleccionados del decimoquinto Coloquio del *Language Testing Research*, celebrado en Cambridge y Atenas el 4 de agosto de 1993, Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, págs. 74-91.
Interesante artículo metodológico que vincula el análisis de cuadros de repertorio con una técnica sencilla de escalonamiento, para determinar en qué se centran los evaluadores en los distintos niveles de dominio de la lengua.

SCARINO, A. (1996), «Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning», en las actas del *X Congreso de Lenguas Nacionales de AFMLTA*, págs. 67-75.
Critica el uso de la redacción imprecisa y la falta de información sobre la calidad de la actuación de los alumnos en las especificaciones descriptivas características del currículo en el Reino Unido y en Australia.

SCARINO, A. (1997), «Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning», en las actas del *XI Congreso de Lenguas Nacionales de AFMLTA*, págs. 141-258.
De contenido y orientación semejante al anterior.

SCHNEIDER, G., y NORTH, B. (1999), «In anderen Sprachen kann ich ... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit», en *NFP 33/SKBF* (Umetzungsbericht), Berna/Aarau.

Breve informe sobre el proyecto de elaboración de las escalas ilustrativas. También presenta la versión suiza del *Portfolio* (cuarenta páginas A5).

SCHNEIDER, G., y NORTH, B. (2000), «"Dans d'autres langues, je suis capable de ...", Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des competences en langues étrangères», en *PNR 33/CSRE* (rapport de valorisation), Berna/Aarau.

Semejante al anterior.

SCHNEIDER, G., y NORTH, B. (2000), «Fremdsprachen können –was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit», en *Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG*.

Informe completo del proyecto de elaboración de las escalas ilustrativas. Capítulo sencillo sobre el escalonamiento en inglés. También introduce la versión suiza del *Portfolio*.

SKEHAN, P. (1984), «Issues in the testing of English for specific purposes», en *Language Testing,* 1/2, págs. 202-220.

Critica las referencias a la norma y la redacción relacionada con ello de las escalas de ELTS.

SHOHAMY, E.; GORDON, C.M., y KRAEMER, R. (1992), «The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests», en *Modern Language Journal,* 76, págs. 27-33.

Explicación sencilla del método básico y cualitativo para el desarrollo de una escala analítica de la expresión escrita. Proporcionó una asombrosa fiabilidad entre evaluadores que no estaban entrenados y que no eran profesionales.

SMITH, P.C., y KENDALL, J.M. (1963), «Retranslation of expectations: an approach to The construction of unambiguous anchors for rating scales», en *Journal of Applied Psychology,* 47/2.

El primer enfoque de los descriptores de valoración y no sólo de las escalas de la expresión escrita. Innovador. Su lectura es compleja.

STANSFIELD, C.W., y KENYON, D.M. (1996), «Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines», en CUMMING, A. y BERWICK, R., *Validation in language testing,* Clevedon, Avon, Multimedia Matters, págs. 124-153.

Utilización del modelo de escalonamiento de Rasch, para confirmar la ordenación de tareas que aparecen en las directrices de ACTFL. Interesante estudio metodológico que perfeccionó el enfoque adoptado en el proyecto de elaboración de los descriptores ilustrativos.

TAKALA, S., y KAFTANDJIEVA, F. (de próxima publicación), «Council of Europe scales of language proficiency: A validation study», en ALDERSON, J.C. (ed.), *Case studies of the use of the Common European Framework,* Consejo de Europa.

Informe sobre la utilización de un desarrollo más profundo del modelo de Rasch para escalonar las autoevaluaciones de tipo lingüístico en relación con adaptaciones de los descriptores ilustrativos. Contexto: proyecto *DIALANG*: pruebas para el finlandés.

TYNDALL, B., y KENYON, D. (1996), «Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis», en CUMMING, A. y BERWICK, R., *Validation in language testing,* Clevedon, Avon, Multimedia Matters, págs. 9-57.

Explicación sencilla de la validación de una escala para la valoración de entrevistas en inglés como segunda lengua para el examen de ingreso en la universidad. Uso clásico del modelo multidimensional de Rasch para determinar las necesidades de entrenamiento.

UPSHUR, J., y TURNER, C. (1995), «Constructing rating scales for second language tests», en *English Language Teaching Journal,* 49 (1), págs. 3-12.

Desarrollo sofisticado de la técnica del rasgo primario para elaborar cuadros de decisiones binarias. Muy adecuado para el sector de educación escolar.

WILDS, C.P. (1975), «The oral interview test», en SPOLSKY, B. y JONES, R. (eds.), *Testing language proficiency,* Center for Applied linguistics, Washington D.C., págs. 29-44.

La primera aparición de la escala original de valoración del dominio de la lengua. Vale la pena leerlo atentamente para ver matices que se han perdido en la mayoría de los enfoques de entrevista desde entonces.



ANEJO

Las escalas ilustrativas de descriptores

Este anejo describe el proyecto suizo para el desarrollo de los descriptores ilustrativos del *Marco de referencia*. Ofrece también una lista de las categorías que fueron escalonadas, con referencias a las páginas del documento principal donde se pueden encontrar. Los descriptores de este proyecto se escalonaron y utilizaron para crear los niveles del *Marco,* según el método n.º 12c (modelo de Rasch), explicado al final del anejo A.

El proyecto suizo de investigación

Origen y contexto

Las escalas de descriptores incluidas en los capítulos 3, 4 y 5 se han elaborado partiendo de los resultados de un proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica que se llevó a cabo entre 1993 y 1996. Este proyecto se realizó como una continuación del Simposio de Rüschlikon de 1991. El objetivo era elaborar especificaciones transparentes de dominio de la lengua, relativas a distintos aspectos del esquema descriptivo del *Marco*, que también podría contribuir al desarrollo del *Portfolio europeo de las lenguas* (*European Language Portfolio*).

Un primer estudio de 1994 se centró en la interacción y en la expresión, y se limitó al inglés como lengua extranjera y a la evaluación que realiza el profesor. En 1995 se repitió parcialmente el estudio de 1994, con la incorporación de la comprensión y se analizaron el dominio de francés y de alemán además del de inglés. También se añadió la autoevaluación y la información sobre exámenes (Cambridge; Goethe; DELF/DALF) a la evaluación que realiza el profesor.

En total, casi trescientos profesores y dos mil ochocientos alumnos –que representaban aproximadamente quinientas clases– participaron en los dos estudios. Los alumnos, procedentes del primero y del segundo ciclo de secundaria, de la enseñanza profesional y de la enseñanza de adultos, estaban representados en las siguientes proporciones:

	1.er ciclo de Secundaria	2.º ciclo de Secundaria	Enseñanza profesional	Enseñanza de adultos
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Participaron profesores pertenecientes a las regiones suizas donde se habla alemán, francés, italiano y retorromano, aunque el número de los pertenecientes a las regiones donde se habla italiano y retorromano fue muy reducido. Cada año, aproximadamente un cuarto de los profesores enseñaron en su lengua materna y completaron cuestionarios en la lengua meta. De esta forma, en 1994, los descriptores se utilizaron sólo en inglés, mientras que en 1995 fueron completados en inglés, francés y alemán.

Metodología

En pocas palabras, la metodología del proyecto ha sido tal y como a continuación se detalla:

Fase intuitiva:

1. Análisis detallado de las escalas de dominio de la lengua que se encuentran en el ámbito público o que se consiguieron por medio de contactos realizados por el Consejo de Europa en 1993; al final de este resumen se ofrece una lista.
2. Deconstrucción de esas escalas para convertirlas en categorías descriptivas relacionadas con las presentadas en los capítulos 4 y 5 y crear así un fondo inicial de descriptores redactados y modificados.

Fase cualitativa:

3. Análisis de categorías de grabaciones de profesores debatiendo y comparando el dominio de la lengua manifestado en actuaciones de vídeo, con el fin de comprobar que el metalenguaje utilizado por los profesionales estaba suficientemente representado.
4. Treinta y dos talleres de trabajo en los que los profesores: a) clasificaban los descriptores en categorías que ellos pretendían describir; b) realizaban valoraciones cualitativas respecto a la claridad, la corrección y la adecuación de la descripción; y c) clasificaban los descriptores en grados de dominio de la lengua.

Fase cuantitativa:

5. Evaluación realizada por profesores a alumnos representativos al final del curso escolar, utilizando una serie superpuesta de cuestionarios compuestos por descriptores considerados los más claros, los más centrados y los más adecuados por los profesores de los talleres de trabajo. Durante el primer año, se utilizó una serie de siete cuestionarios, cada uno de ellos compuesto por cincuenta descriptores, para cubrir una franja de dominio de la lengua que abarcaba desde alumnos que tenían ochenta horas de inglés hasta los hablantes avanzados.
6. En el segundo año, se utilizó una serie de cinco cuestionarios. Los dos estudios quedaron vinculados por el uso de los descriptores de interacción oral también en el segundo año. Los alumnos fueron evaluados según cada uno de los descriptores, mediante una escala de 0 a 4 que describía la relación con las condiciones de la actuación en las que se suponía que ellos podrían realizar la actuación descrita. La forma en que los profesores interpretaron los descriptores se analizó utilizando el modelo de escalas de valoración de Rasch. Este análisis tuvo dos objetivos:
   a) Atribuir matemáticamente un «valor de dificultad» a cada descriptor.
   b) Identificar estadísticamente la variedad significativa de la interpretación de los descriptores con relación a distintos sectores educativos, regiones lingüísticas y lenguas meta, con el fin de identificar descriptores que tuvieran una estabilidad muy alta de valores en distintos contextos para utilizarlos en la creación de escalas holísticas que resumieran los niveles comunes de referencia.
7. Evaluación de la actuación realizada por todos los profesores participantes respecto a vídeos de algunos alumnos. El objetivo de esta evaluación era cuantificar las diferencias existentes en el rigor de los profesores participantes, para tener en cuenta esa variedad de rigor a la hora de determinar el grado de aprovechamiento en los sectores educativos suizos.

Fase de interpretación:

8. Determinación de «puntos de corte» en la escala de descriptores para elaborar el conjunto de niveles comunes de referencia presentados en el capítulo 3. Resumen de esos

niveles en una escala holística (cuadro 1), un cuadro de evaluación que describe actividades de lengua (cuadro 2) y un cuadro de evaluación de la actuación que describe distintos aspectos de la competencia lingüística comunicativa (cuadro 3).

9. Presentación de escalas ilustrativas en los capítulos 4 y 5 de las categorías que se pudieron escalonar.
10. Adaptación de los descriptores al formato de autoevaluación para elaborar una versión suiza de prueba del *Portfolio*. Esto comprende: (a) un cuadro de autoevaluación para la comprensión auditiva, la expresión oral, la interacción oral, la producción hablada, la expresión escrita (cuadro 2); (b) una lista de control para la autoevaluación de cada uno de los niveles comunes de referencia.
11. En un congreso final en el que se presentaron los resultados de la investigación, se debatió la experiencia con el *Portfolio*, y se dieron a conocer a los profesores los niveles comunes de referencia.

Resultados

El escalonamiento de los descriptores de distintas destrezas y de distintos tipos de competencias (lingüística, pragmática, sociocultural) se complica con la cuestión sobre si las evaluaciones de estas distintas características podrían combinarse en un criterio único de medida. Éste no es un problema suscitado por el modelo de Rasch o asociado exclusivamente con ese modelo, sino que se aplica a todo análisis estadístico. El método de Rasch, sin embargo, es menos transigente si surge un problema; los datos de las pruebas, los datos de la evaluación que realiza el profesor y los datos de la autoevaluación pueden comportarse de forma diferente a este respecto. En cuanto al asunto de este proyecto relativo a la evaluación que realiza el profesor, determinadas categorías tuvieron menos éxito y se eliminaron del análisis con el fin de salvaguardar la precisión de los resultados. Las categorías que se extrajeron del fondo original de descriptores fueron las siguientes:

a) Competencia sociocultural.
Los descriptores que describían de forma explícita la competencia sociocultural y sociolingüística. No está claro hasta qué punto este problema fue provocado: a) por el hecho de que éste sea un constructo separado del dominio de la lengua, b) por descriptores bastante imprecisos que se consideraron problemáticos en los talleres de trabajo, o c) por las respuestas inconsistentes de los profesores que carecían del necesario conocimiento de sus alumnos. Este problema se extendió a los descriptores de la capacidad de leer y apreciar la ficción y la literatura.

b) Relacionadas con el trabajo.
Los descriptores que pedían a los profesores que se imaginaran actividades (generalmente relacionadas con el trabajo) que no pudieran observar directamente en clase; por ejemplo: llamar por teléfono, asistir a reuniones, realizar presentaciones formales, escribir informes y redacciones, correspondencia formal. Esto ocurrió a pesar de que los sectores de enseñanza profesional y de adultos estaban bien representados.

c) De concepto negativo.
Los descriptores relativos a la necesidad de simplificación y a la necesidad de que se repita o aclare lo dicho, que son conceptos implícitamente negativos. Dichos aspectos funcionaban mejor con condiciones en especificaciones redactadas de forma positiva; por ejemplo:

Comprende generalmente el discurso claro y en lengua estándar dirigido a él que trata asuntos cotidianos, siempre que de vez en cuando pueda pedir que le repitan o le vuelvan a formular lo dicho.

Para estos profesores la *comprensión de lectura* resultó estar en una dimensión de medida distinta a la de la interacción y expresión oral. Sin embargo, el diseño de recogida de datos posibilitó el escalonamiento de la comprensión de lectura, de forma separada y, a continuación, la equiparación de la escala de comprensión de lectura con la escala principal. La expresión escrita no centró mucho la atención del estudio y los descriptores de expresión escrita incluidos en el capítulo 4 se derivaron principalmente de los de expresión hablada. La estabilidad relativamente alta de los valores de escalas de los descriptores de comprensión de lectura y de expresión escrita tomados del *Marco,* y que fueron presentados tanto por *DIALANG* como por ALTE (véanse los anejos C y D, respectivamente) sugieren, sin embargo, que los enfoques adoptados para la comprensión y la expresión escritas fueron razonablemente eficaces.

Las complicaciones surgidas en las categorías que acabamos de analizar tienen todas que ver con el escalonamiento de la unidimensionalidad por oposición a la multidimensionalidad. La multidimensionalidad se muestra de una segunda forma con relación a la población de alumnos cuyo dominio de la lengua se describe. Hubo varios casos en los que la dificultad de un descriptor dependía del sector educativo implicado. Por ejemplo, los profesores de principiantes adultos consideraban que las tareas de «la vida real» les resultaban más fáciles a sus alumnos que a los de catorce años. Esto parece intuitivamente sensato. Dicha variación se conoce como *«Función Diferencial del Ítem» (FDI)*. En la medida en que esto fue viable, se evitaron los descriptores que tenían FDI cuando se elaboraron los resúmenes de los niveles comunes de referencia presentados en los cuadros 1 y 2 del capítulo 3. Hubo muy pocos efectos significativos por parte de la lengua meta, y ninguno por parte de la lengua materna, excepto la sugerencia de que los profesores nativos quizá tengan una interpretación más estricta de la palabra «comprender» en niveles avanzados, sobre todo respecto a la literatura.

Explotación

Los descriptores ilustrativos de los capítulos 4 y 5 han sido (a) situados en el nivel en que ese descriptor concreto fue calibrado empíricamente en el estudio; (b) escritos mediante la combinación de elementos de descriptores clasificados de esa forma en ese nivel (para unas pocas categorías, como, por ejemplo, *Declaraciones públicas*, que no se incluyeron en el estudio original); (c) seleccionados con relación a los resultados de la fase cualitativa (talleres de trabajo), o bien (d) escritos durante la fase de interpretación para llenar un vacío de la subescala graduada empíricamente. Este último punto se aplica casi en su totalidad a la *Maestría*, para la que se habían incluido muy pocos descriptores en el estudio.

Seguimiento

Un proyecto para la Universidad de Basle, realizado en 1999-2000, adaptó en su momento los descriptores del *Marco de referencia* para un instrumento de autoevaluación diseñado para el ingreso en la universidad. También se añadieron descriptores de la competencia sociolingüística y de la toma de apuntes en un contexto universitario. Los nuevos descriptores fueron escalonados para los niveles del *Marco* con la misma metodología utilizada en el proyecto original, y se han incluido en esta edición del *Marco de referencia*. La correlación de los valores de gradación de los descriptores del *Marco de referencia* entre sus valores originales de escala y sus valores en este estudio fue de 0,899.

Obras de consulta

NORTH, B. (1966/200), *The development of a common framework scale of language proficiency,* tesis doctoral, Thames Valley University (reimpresa en 2000, Nueva York, Peter Lang).

NORTH, B. (de próxima publicación), «Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels», en ALDERSON, J.C. (ed.), *Case studies of the use of the Common European Framework,* Consejo de Europa.

NORTH, B. (de próxima publicación), «A CEF-based self-assessment tool for university entrance», en ALDERSON, J.C. (ed.), *Case studies of the use of the Common European Framework,* Consejo de Europa.

NORTH, B., y SCHNEIDER, G. (1998), «Scaling descriptors for language proficiency scales», *Language Testing,* 15/2, págs. 217-262.

SCHNEIDER y NORTH (1999),*«In anderen Sprachen kann ich ... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunicationmsfähigkeit»,* informe de proyecto, Programa Nacional de Investigación 33, Berna, Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica.

Los descriptores del *Marco de referencia europeo*

Además de los cuadros utilizados en el capítulo 3 para resumir los niveles comunes de referencia, los descriptores ilustrativos se encuentran intercalados en el texto de los capítulos 4 y 5 de la siguiente forma:

Documento B1. Escalas ilustrativas del capítulo 4: Actividades comunicativas

COMPRENSIÓN	**Auditiva**	Comprensión auditiva general. Comprender conversaciones entre hablantes nativos. Escuchar conferencias y presentaciones. Escuchar avisos e instrucciones. Escuchar retransmisiones y material grabado.
	Audiovisual	Ver televisión y cine.
	De lectura	Comprensión de lectura en general. Leer correspondencia. Leer para orientarse. Leer en busca de información y argumentos. Leer instrucciones.
INTERACCIÓN	**Oral**	Interacción oral en general. Comprensión en interacción. Comprender a un interlocutor nativo. Conversación. Conversación informal (con amigos). Conversación formal y reuniones de trabajo. Colaborar para alcanzar un objetivo. Interactuar para obtener bienes y servicios. Intercambiar información. Entrevistar y ser entrevistado.
	Escrita	Interacción escrita en general. Escribir cartas. Notas, mensajes y formularios.
EXPRESIÓN	**Oral**	Expresión oral en general. Monólogo sostenido: descripción de experiencias. Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate). Declaraciones públicas. Hablar en público.
	Escrita	Expresión escrita general. Escrita creativa. Informes y redacciones.

Documento B2. Escalas ilustrativas del capítulo 4: Estrategias de comunicación

COMPRENSIÓN	Identificación de las claves e inferencia (oral y escrita).
INTERACCIÓN	Tomar la palabra (turnos de palabra). Cooperar. Pedir aclaraciones.
EXPRESIÓN	Planificación. Compensación. Control y corrección.

Documento B3. Escalas ilustrativas del capítulo 4: Trabajo con textos

TEXTO	Tomar notas (en conferencias, seminarios, etc.). Procesar textos.

Documento B4. Escalas ilustrativas del capítulo 5: Competencia lingüística comunicativa

LINGÜÍSTICA	**Alcance**	Competencia lingüística general. Riqueza de vocabulario.
	Dominio	Corrección gramatical. Dominio de vocabulario. Dominio de la pronunciación. Dominio de la ortografía.
SOCIOLINGÜÍSTICA		Adecuación sociolingüística.
PRAGMÁTICA		Flexibilidad. Turnos de palabra. Desarrollo de descripciones y narraciones. Coherencia y cohesión. Precisión. Fluidez oral.

Documento B5. Coherencia en la clasificación de los descriptores

Las posiciones en las que se detalla un contenido concreto indican un alto grado de coherencia. Es el caso de los temas, por ejemplo. No se han incluido descriptores para clasificar los temas, pero se hace alusión a ellos en los descriptores de varias categorías. Las tres categorías que se consideraron pertinentes son: ***descripción y narración, intercambio de información y alcance.***

Los gráficos siguientes comparan las distintas formas de abordar los temas en estas tres áreas. Aunque el contenido de estos tres gráficos no es idéntico, la comparación entre los tres muestra un cierto grado de coherencia, que se refleja en el conjunto de la clasificación de los descriptores. Este tipo de análisis ha constituido la base para la elaboración de descriptores de categorías que no se incluían en el estudio original (por ejemplo, la categoría «Hablar en público») mediante combinaciones de ciertos elementos de algunos descriptores.

DESCRIPCIÓN Y NARRACIÓN					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
– Dónde viven.	– Personas, aspecto. – Origen, trabajo. – Lugares y condiciones de vida. – Objetos, mascotas, pertenencias. – Hechos y actividades. – Gustos y preferencias. – Planes o citas. – Costumbres o actividades cotidianas. – Experiencias personales.	– Trama de libros o películas. – Experiencias. – Contar una historia. – Sueños, esperanzas, ambiciones. – Reacciones a todos estos temas. – Detalles básicos sobre sucesos impredecibles; por ejemplo, un accidente.		– Descripción clara y detallada de temas complejos.	

INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
– Consigo mismo y con otros. – Hogar. – Tiempo.	– Fórmulas sencillas y directas. – Intercambio limitado sobre el trabajo y el tiempo libre. – Indicaciones e instrucciones sencillas. – Pasatiempos, costumbres y actividades cotidianas. – Actividades pasadas.	– Indicaciones detalladas para ir a un lugar. – Información acumulada y factual sobre asuntos cotidianos dentro de un determinado tema.			

ALCANCE: SITUACIONES					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
	– Necesidades básicas comunes. – Superviven-cia sencilla o predecible. – Necesidades sencillas y concretas: datos personales, actividades cotidianas, demandas de información. – Transacciones cotididanas. – Situaciones y temas cotidianos. – Situaciones diarias de contenido predecible.	– La mayoría de los temas pertinentes para la vida diaria: familia, aficiones, intereses, trabajo, viajes, actualidad.			

Documento B6. Escalas de dominio de la lengua utilizadas como fuentes

Escalas holísticas del dominio hablado general

- Hofmann, *Levels of Competence in Oral Communication*, 1974.
- University of London School Examination Board, *Certificate of Attainment –Graded Tests*, 1987.
- *Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands*, 1990.
- *Finnish Nine Level Scale of Language proficiency*, 1993.
- *European Certificate of Attainment in Modern Languages*, 1993.

Escalas para distintas actividades comunicativas

- Trim, *Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills*, 1978.
- North, *European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales*, 1991.
- *Eurocentres/ELTDU Scale of Business English*, 1991.
- *Association of Language Testers in Europe*, Boletín 3, 1994.

Escalas para las cuatro destrezas

- *Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings*, 1975.
- Wilkins, *Proposals for level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking*, 1978.
- *Australian Second Language Proficiency Ratings*, 1982.
- *American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines*, 1986.
- Elviri *et al.*, *Oral Expression*, 1986 (en Van Ek, 1986).
- *Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors*, 1991.
- English Speaking Union (ESU) *Framework Project*, 1989.
- *Australian Migrant Education Program Scale* (sólo comprensión auditiva).

Escalas de valoración para la evaluación oral

- *Dade County ESL Functional Levels*, 1973.
- *Hebrew Oral Proficiency Rating Grid*, 1981.
- Carroll B.J., y Hall P. J., *Interview Scale*, 1985.
- Carroll B.J., *Oral Interaction Assessment Scale*, 1980.
- Internacional English Testing System (IELTS), *Band Descriptors for the Speaking & Writing*, 1990.
- Goteborgs Univeritet, *Oral Assessment Criteria*.
- Fulcher, *The Fluency Rating Scale*, 1993.

Marcos de contenidos de programas y de criterios de evaluación para las fases pedagógicas del logro de los objetivos

- *University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English*, 1990.
- *Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French*, 1989.
- *English National Curriculum: Modern Languages*, 1991.
- *Netherlands New Examinations Programme*, 1992.
- *Eurocentres Scale of Language Proficiency*, 1993.
- *British Languages Lead Body: National Language Standards*, 1993.



Las escalas *DIALANG*

Este anejo contiene una descripción del sistema *DIALANG* de evaluación de la lengua que es una aplicación del *Marco* para fines de diagnóstico. Este sistema se centra en las especificaciones de autoevaluación utilizadas y en el estudio de valoración llevado a cabo en ellas como parte del desarrollo del sistema. También se incluyen dos escalas descriptivas relacionadas, que se basan en el *Marco* y que se utilizan para informar a los alumnos de los resultados del diagnóstico y para explicárselos. Los descriptores de este proyecto fueron escalonados y se equipararon con los niveles del *Marco* utilizando el método número 12c (modelo de Rasch) explicado al final del anejo A.

El proyecto *DIALANG*

El sistema evaluador de *DIALANG*

El proyecto *DIALANG* es un sistema de evaluación pensado para alumnos de idiomas que quieren conseguir información de diagnóstico sobre su dominio de la lengua estudiada. El proyecto *DIALANG* se lleva a cabo con la ayuda financiera de la Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura (Programa SOCRATES, LINGUA, Acción D).

El sistema se compone de autoevaluación, pruebas lingüísticas y retroalimentación, que están disponibles en catorce lenguas europeas: alemán, danés, español, finés, francés, griego, holandés, inglés, irlandés, islandés, italiano, noruego, portugués y sueco. *DIALANG* se puede utilizar a través de Internet de forma gratuita.

El marco de evaluación de *DIALANG* y las escalas descriptivas utilizadas para informar de los resultados a los usuarios se basan directamente en el *Marco de referencia*. La mayoría de las especificaciones de autoevaluación empleadas en *DIALANG* también se han extraído del *Marco* y se han adaptado, cuando ha sido necesario, para satisfacer las necesidades específicas del sistema.

Finalidad del proyecto *DIALANG*

El proyecto *DIALANG* se dirige a los adultos que quieren conocer su nivel de dominio de una lengua y obtener retroalimentación sobre las cualidades y las insuficiencias de dicho dominio. Este sistema también proporciona a los alumnos consejos sobre la forma de mejorar sus destrezas lingüísticas y además intenta despertar en ellos la conciencia del aprendizaje y del dominio de la lengua. Este sistema no concede certificados y sus usuarios principales son alumnos que estudian idiomas de forma independiente o en cursos académicos. Sin embargo, muchas de las características del sistema también les pueden resultar útiles a los profesores de idiomas para sus objetivos.

El procedimiento evaluador en *DIALANG*

El procedimiento evaluador de *DIALANG* consta de las siguientes fases:

1. Elección de la lengua de recepción de la prueba (catorce posibles).
2. Inscripción.
3. Elección de la lengua de la que se quiere ser evaluado (catorce posibles).
4. Prueba de valoración de la amplitud de vocabulario.
5. Elección de la destreza (comprensión escrita y auditiva, expresión escrita, vocabulario, estructuras).
6. Autoevaluación (sólo en comprensión escrita y auditiva y en expresión escrita).
7. El sistema efectúa una estimación previa de la capacidad del alumno.
8. Se proporciona una prueba de dificultad adecuada.
9. Retroalimentación.

Al entrar en el sistema, los alumnos eligen primero la lengua en la que desean recibir instrucciones y retroalimentación. Después de registrarse, se les presenta una prueba de clasificación que también valora la cantidad de su vocabulario. Después de elegir la destreza de la que quieren ser evaluados, se les presentan varias especificaciones de autoevaluación antes de realizar la prueba elegida. Estas especificaciones de autoevaluación abarcan la destreza en cuestión, y el alumno tiene que decidir si puede realizar o no la actividad que se describe en cada especificación. La autoevaluación no está disponible para las otras dos áreas evaluadas por *DIALANG*, vocabulario y estructuras, porque no existen en el *Marco* especificaciones que sirvan de fuente. Después de la prueba, como parte de la retroalimentación, se pregunta a los alumnos si su nivel de dominio autoevaluado difiere del nivel de dominio que el sistema les otorga según su actuación en las pruebas. También se ofrece a los usuarios, en la sección explicativa de la retroalimentación, la oportunidad de analizar los motivos potenciales de un desajuste en la equiparación entre la autoevaluación y los resultados de la prueba.

Finalidad de la autoevaluación en el sistema *DIALANG*

Las especificaciones de autoevaluación se utilizan por dos motivos en el sistema *DIALANG*. En primer lugar, la autoevaluación se considera una importante actividad en sí misma. Se estima que fomenta el aprendizaje autónomo, que da a los alumnos un mayor control sobre su aprendizaje y que mejora su conciencia sobre el proceso de aprendizaje.

La segunda finalidad de la autoevaluación en *DIALANG* es más técnica: el sistema utiliza la prueba de valoración de la amplitud de vocabulario y los resultados de la autoevaluación para valorar la capacidad del alumno, y después le propone la prueba cuyo nivel de dificultad se equipara mejor con su capacidad.

Las escalas de autoevaluación de *DIALANG*

Fuente

La mayoría de las especificaciones de autoevaluación utilizadas en *DIALANG* fueron tomadas de la versión inglesa del *Marco de referencia* (Versión 2, 1996). A este respecto, *DIALANG* es una aplicación directa del *Marco* con fines de evaluación.

Desarrollo cualitativo

El grupo de trabajo de *DIALANG* que se ocupa de la autoevaluación revisó todos los enunciados del *Marco de referencia* en 1998 y eligió los que parecían ser más concretos, claros y sen-

cillos[1]. Se consultaron, asimismo, los resultados empíricos de North (1996/2000) relativos a las especificaciones. Se eligieron más de cien especificaciones para la comprensión de lectura, la comprensión auditiva y la expresión escrita. Del mismo modo, se eligieron especificaciones relativas a la expresión oral, pero como la expresión oral no forma parte del actual sistema *DIALANG*, no se incluyeron en el estudio de validación que se describe más adelante y no se presentan, por tanto, en este anejo.

La redacción de las especificaciones se cambió de tercera a primera persona, porque se iban a utilizar para fines de autoevaluación más que para fines de evaluación del profesor. Se modificaron algunas especificaciones para simplificarlas y así adecuarlas a los usuarios a los que iban destinadas; también se elaboraron algunas especificaciones nuevas, cuando no había material suficiente en el *Marco de referencia* del que hacer uso (las especificaciones nuevas aparecen en los cuadros en cursiva). Todas las especificaciones fueron verificadas por el Dr. Brian North, creador de las especificaciones del *Marco*, y por un grupo de cuatro expertos en evaluación y enseñanza de idiomas, antes de decidir la redacción final de las especificaciones.

Traducción

Debido a que *DIALANG* es un sistema multilingüe, las especificaciones de autoevaluación fueron después traducidas del inglés a otras trece lenguas. La traducción siguió un procedimiento concertado, se acordaron unas directrices para la traducción y la negociación y un criterio cualitativo importante fue la comprensibilidad para los alumnos. Al principio, dos o tres traductores por lengua tradujeron las especificaciones a su idioma de forma independiente y después se reunieron para debatir las diferencias y acordar una redacción de consenso. Las traducciones fueron remitidas al grupo de autoevaluación, cuyos miembros tenían el dominio lingüístico suficiente para comprobar además la calidad de las traducciones en nueve lenguas. Se contactó con los traductores, se discutieron todos los asuntos relacionados con la redacción y se acordaron las modificaciones.

La gradación de las especificaciones de autoevaluación

Hasta ahora, el proyecto *DIALANG* ha llevado a cabo un estudio de gradación de las especificaciones de autoevaluación. Antes de nada, hay que anotar que la gradación de dificultad es un procedimiento que determina de forma estadística el nivel de dificultad de ítems, especificaciones, etc., con el fin de establecer una escala con ellos. La gradación se basó en una muestra de 304 sujetos (diseño completo de la prueba) que también realizaron varias pruebas de *DIALANG* en finés. Se les presentaron las especificaciones de autoevaluación, bien en sueco (para 250 individuos que tenían el sueco como lengua materna) o bien en inglés. Además, la mayoría de estas personas podía consultar la versión finlandesa de las especificaciones[2].

Se analizaron los datos con el programa OPLM (Verhelst *et al*., 1985: Verhelst y Glass, 1995)[3]. Los resultados del análisis fueron muy buenos; más del 90 por ciento de las especificaciones pudieron ser escalonadas, es decir, encajaron en el modelo estadístico utilizado. Las tres escalas de

---

[1] El grupo estaba compuesto por Alex Teasdale (presidente), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjieva, Mats Oscarson y Sauli Takala.

[2] El estudio fue realizado en el Centro de Estudios de Lenguas Aplicadas de la universidad de Jyväskylä, que era el centro de coordinación del proyecto, entre 1996 y 1999, por el grupo de trabajo de análisis de datos que estaba compuesto por Fellyanka Kaftandjieva (presidente), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong y Timo Törmäkangas. El centro de coordinación de la Fase 2 de DIALANG es la Freie Universität de Berlín.

[3] El OPLM es una extensión del modelo de Rasch que permite que los ítems difieran en su discriminación. Lo que lo diferencia del modelo de dos parámetros es que los parámetros de discriminación no se calculan, sino que se introducen como constantes conocidas.

autoevaluación que se crearon mediante la gradación de las especificaciones fueron muy homogéneas, como así lo indicaron los altos índices de fiabilidad (alfa de Cronbach: 0,91 para la comprensión de lectura, 0,93 para la comprensión auditiva y 0,94 para la expresión escrita)[4].

Parecidos estudios de gradación se llevarán a cabo cuando se realicen pruebas con las otras trece lenguas siguiendo el enfoque desarrollado por el grupo de análisis de datos. Estos estudios demostrarán hasta qué punto se pueden repetir los excelentes resultados del primer estudio y si existe la tendencia de que algunas especificaciones sean mejores que otras de forma consistente para fines de autoevaluación.

Aunque el primer estudio de gradación sea sólo uno, hay que destacar que este estudio demuestra la calidad de más de una versión en una lengua de las especificaciones de autoevaluación del sistema *DIALANG*. Esto es así porque la mayoría de los alumnos estudiados pudieron elegir cualquiera de las tres versiones, e incluso todas (sueco, inglés o finés) cuando completaron la parte de autoevaluación, aunque la mayoría probablemente utilizó la versión sueca. Debido al cuidadoso procedimiento de traducción, podemos suponer con toda garantía que las especificaciones de autoevaluación son en gran medida equivalentes en todas las lenguas, suposición que obviamente será evaluada como parte de otros estudios de gradación.

Otra muestra de la calidad de las escalas de autoevaluación de *DIALANG* –y de las escalas del *Marco de referencia*– la obtuvo el Dr. Kaftandjieva al establecer una correlación entre los valores de dificultad de las especificaciones de este estudio y los valores de las mismas especificaciones conseguidos por North (1996/2000) en un contexto diferente. La correlación resultó ser muy alta (0,83 o incluso 0,897, si se excluye una especificación de comportamiento extraño).

El documento C1 presenta las 107 especificaciones de autoevaluación para la comprensión de lectura, la comprensión auditiva y la expresión escrita que superaron el estudio de gradación basado en datos finlandeses. Las especificaciones de cada cuadro están ordenadas en función de la dificultad, de las más fáciles a las más difíciles. Las especificaciones que no se tomaron del *Marco de referencia* aparecen en *cursiva*.

Otras escalas DIALANG basadas en el *Marco de referencia*

Además de las especificaciones de autoevaluación, *DIALANG* utiliza dos conjuntos de escalas descriptivas basadas en el *Marco de referencia*. Las escalas se refieren a la comprensión de lectura, la expresión escrita y la comprensión auditiva:

– La versión más concisa acompaña la puntuación de la prueba.
– La versión más extensa forma parte de la información adicional sobre los resultados.

Escalas concisas

DIALANG utiliza las escalas concisas generales de la comprensión de lectura, la expresión escrita y la comprensión auditiva, para informar de las puntuaciones del sistema

[4] El ajuste global del modelo de datos también fue bastante bueno (p = 0,26) cuando las especificaciones se graduaron juntas. El ajuste estadístico para la gradación basada en destrezas también fue bueno (p = 0,10 para la comprensión de lectura, 0,84 para la expresión escrita y 0,78 para la comprensión auditiva).

DIALANG. Cuando los alumnos obtienen retroalimentación sobre su actuación, se les da un resultado respecto a la escala del *Marco de referencia*, de A1 a C2, y el sentido de esta puntuación se describe utilizando estas escalas de información de resultados. Estas escalas fueron ratificadas en el contexto *DIALANG* pidiendo a doce expertos que asignaran cada especificación a uno de seis niveles. Estas escalas generales de información de resultados fueron utilizadas después por los expertos para asignar cada ítem de las pruebas de finés de *DIALANG* a un nivel del *Marco de referencia*. La escala está basada en el cuadro 2 del *Marco*; las descripciones fueron ligeramente modificadas de la misma forma que las especificaciones de autoevaluación. Estas escalas se presentan en el documento C2.

Información adicional sobre los resultados

La sección de información adicional sobre los resultados del sistema de evaluación utiliza escalas que contienen descripciones más extensas de dominio de la lengua, relativas a la comprensión de lectura, la expresión escrita y la comprensión auditiva. La sección ofrece a los usuarios una relación más detallada de los conocimientos lingüísticos característicos de los usuarios en cada uno de los niveles de destreza. Los alumnos también pueden comparar la descripción de un nivel concreto con las descripciones de niveles contiguos. Estas escalas más detalladas también se fundamentan en las escalas del cuadro 2 del *Marco*, pero los descriptores se elaboraron más a fondo con la ayuda de otras secciones del *Marco* y también a partir de otras fuentes. Estas escalas se presentan en el documento C3.

Los lectores que se interesen por los resultados de los estudios empíricos a los que nos hemos referido aquí, encontrarán una información más detallada sobre ellos en la obra de Takala y Kaftandjieva (de próxima publicación); para obtener más información sobre el sistema en general y sobre la retroalimentación que proporciona, se pueden consultar las obras de Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala y Teasdale (de próxima publicación).

Obras de consulta

HUHTA, A.; LUOMA, S.; OSCARSON, M.; SAJAVAARA, K.; TAKALA, S., y TEASDALE, A. (de próxima publicación), «*DIALANG*: A Diagnostic Language Assessment System for Learners», en Alderson J.C. (ed.), *Case Studies of the Use of the Common European Framework,* Consejo de Europa.

NORTH, B. (1996/2000), *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement,* Tesis doctoral, Thames Valley University, Reimpresa en 2000, Nueva York, Peter Lang.

TAKALA, S., y KAFTANDJIEVA F. (de próxima publicación), «Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study», en ALDERSON, J.C. (ed.), *Case Studies of the Use of the Common European Framework,* Consejo de Europa.

VERHELST, N.; GLASS, C., y VERSTRALEN H. (1985), «One-Parameter Logistic Model: OPLM», Arnhem, CITO.

VERHELST, N., y GLASS, C. (1995), «The One-Parameter Logistic Model», en FISHER, G., y MOLENAAR, I. (eds.), *Rasch Models: Foundation, Recent Developments and Applications,* Nueva York, Springer-Verlag, págs. 215-237.

Documento C1. Especificaciones de autoevaluación de *DIALANG*

NIVEL DEL *MARCO*	COMPRENSIÓN DE LECTURA
A1	Puedo entender la idea general de textos informativos sencillos y breves y las descripciones sencillas, especialmente si contienen ilustraciones que ayuden a explicar el texto.
A1	Puedo entender textos muy cortos y sencillos, con la ayuda de palabras que me resulten familiares y de expresiones básicas, releyendo, por ejemplo, partes del texto.
A1	Puedo seguir instrucciones escritas, breves y sencillas, especialmente si contienen ilustraciones.
A1	Puedo reconocer nombres corrientes, palabras y expresiones muy sencillas, en anuncios sencillos, en las situaciones más habituales.
A1	Puedo entender mensajes breves y sencillos, por ejemplo, en una postal.
A2	Puedo entender textos breves y sencillos que contengan palabras muy corrientes, incluyendo algunas palabras internacionales de uso común.
A2	Puedo entender textos breves y sencillos, escritos en un lenguaje cotidiano corriente.
A2	Puedo entender textos breves y sencillos relacionados con mi trabajo.
A2	Puedo encontrar información específica en materiales cotidianos sencillos, como anuncios publicitarios, folletos, menús y horarios.
A2	Puedo identificar información específica en materiales sencillos, como cartas, folletos y artículos breves de periódico que describan acontecimientos.
A2	Puedo entender cartas personales cortas.
A2	Puedo entender cartas y faxes normales, relativos a temas cotidianos.
A2	Puedo entender instrucciones sencillas sobre aparatos de uso común en la vida diaria, como, por ejemplo, un teléfono público.
A2	Puedo entender las señales y los avisos que se encuentran usualmente en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de tren y en los lugares de trabajo.
B1	Puedo entender textos poco complicados sobre temas relacionados con mis campos de interés.
B1	Puedo encontrar y entender la información general que necesito en materiales cotidianos, como cartas, folletos y documentos oficiales breves.
B1	Puedo buscar en textos extensos o en varios textos breves la información específica que necesito para realizar una tarea.
B1	Puedo reconocer los puntos más importantes en artículos sencillos de periódico que traten sobre temas que me son familiares.
B1	Puedo identificar las conclusiones principales de textos argumentativos escritos con claridad.
B1	Puedo reconocer la línea argumental general de un texto, sin llegar a entenderlo todo con detalle.
B1	Puedo entender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales, lo bastante bien como para mantener correspondencia con amigos o conocidos.
B1	Puedo entender instrucciones sencillas y escritas con claridad sobre el manejo de un aparato.
B2	Puedo leer la correspondencia relacionada con mis campos de interés y entiendo sin dificultad el significado esencial.
B2	Puedo entender artículos especializados sobre asuntos fuera de mi campo, siempre que pueda utilizar un diccionario para confirmar la terminología.
B2	Puedo leer a diferentes velocidades y de distintas formas muchos tipos de textos con bastante facilidad de acuerdo con mi objetivo de lectura y con el tipo de texto.
B2	Tengo un amplio vocabulario de lectura, pero a veces tengo dificultades con algunas palabras y expresiones que no son habituales.
B2	Puedo identificar rápidamente el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia gama de temas profesionales y decidir si vale la pena estudiarlos más detenidamente.
B2	Puedo entender artículos e informes referidos a problemas contemporáneos en los que sus autores adopten posturas o puntos de vista concretos.
C1	Puedo entender cualquier tipo de correspondencia utilizando esporádicamente el diccionario.
C1	Puedo entender con todo detalle instrucciones largas y complejas relativas a una máquina o a procedimientos nuevos que no pertenecen a mi especialidad, si puedo volver a leer las secciones difíciles.
C2	Puedo entender e interpretar prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos literarios o no literarios de carácter abstracto, estructuralmente complejos o muy coloquiales.

NIVEL DEL *MARCO*	EXPRESIÓN ESCRITA
A1 A1 A1 A1 A1 A1	Puedo escribir notas sencillas a los amigos. Puedo describir el lugar donde vivo. Puedo rellenar formularios con datos personales. Puedo escribir expresiones y frases sencillas aisladas. Puedo escribir una postal breve y sencilla. Puedo escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario.
A2 A2 A2 A2 A2 A2 A2	Puedo hacer descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, expresando agradecimiento o disculpándome. Puedo escribir notas y textos breves y sencillos relativos a asuntos cotidianos. Puedo describir planes y proyectos. Puedo explicar lo que me gusta o no me gusta de algo. Puedo describir a mi familia, mis condiciones de vida, mis estudios y mi trabajo actual o más reciente. Puedo describir actividades y experiencias personales pasadas.
B1 B1 B1 B1 B1 B1 B1	Puedo escribir informes muy breves para transmitir información sobre hechos cotidianos e indicar los motivos de una actuación determinada. Puedo escribir cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con todo detalle. Puedo describir detalles básicos de sucesos imprevisibles, como, por ejemplo, un accidente. Puedo describir sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo tomar notas acerca de problemas, peticiones de información, etc. Puedo describir el argumento de un libro o una película y describir también mis reacciones. Puedo exponer brevemente las razones y dar explicaciones sobre mis opiniones, planes y acciones.
B2 B2 B2 B2	Puedo evaluar diferentes ideas y soluciones para resolver un problema. Puedo sintetizar información y argumentos partiendo de diferentes fuentes. Puedo construir una argumentación razonada. Puedo especular sobre causas, consecuencias y situaciones hipotéticas.
C1 C1 C1 C1aprox C1aprox	Puedo ampliar y defender puntos de vista extendiéndome y utilizando otros puntos de vista complementarios, razonamientos y ejemplos adecuados. Puedo desarrollar una argumentación sistemática, poniendo el énfasis apropiado en los aspectos significativos y presentando detalles relevantes para defenderla. Puedo hacer descripciones detalladas y claras sobre asuntos complejos. Suelo escribir sin consultar el diccionario. Escribo lo bastante bien como para no tener que hacer correcciones, a menos que el texto sea importante.
C2 C2 C2aprox C2aprox	Proporciono una estructura lógica, apropiada y eficaz que contribuye a que el lector encuentre los aspectos significativos. Puedo escribir con un lenguaje claro y fluido informes, artículos o ensayos que presenten un asunto u ofrezcan una valoración crítica de propuestas o de trabajos literarios. Escribo lo bastante bien como para que los hablantes nativos no tengan que corregir mis textos. Escribo lo bastante bien como para que las mejoras que puedan hacer en mis textos los profesores de expresión escrita no sean muy significativas.

NIVEL DEL *MARCO*	COMPRENSIÓN AUDITIVA
A1 A1 A1 A1	Puedo entender expresiones habituales referidas a necesidades cotidianas sencillas, si me las dicen con claridad, despacio y más de una vez. Puedo seguir un discurso lento y articulado con claridad, con pausas largas para poder entender el significado. Puedo entender preguntas e instrucciones y seguir indicaciones breves y sencillas. Puedo entender números, precios y horas.

(continúa)

NIVEL DEL *MARCO*	COMPRENSIÓN AUDITIVA *(continuación)*
A2	Puedo entender lo bastante como para realizar intercambios sencillos y cotidianos sin demasiado esfuerzo.
A2	Puedo identificar generalmente el tema de conversación si se habla despacio y con claridad.
A2	Puedo entender generalmente un discurso si se habla de forma clara y en lengua estándar sobre asuntos conocidos, aunque en una situación real puede que tenga que pedir que me lo repitan o que me lo vuelvan a formular.
A2	Puedo entender lo bastante como para poder solucionar las necesidades concretas de la vida diaria, siempre que se hable claro y despacio.
A2	Puedo entender frases y expresiones referidas a necesidades inmediatas.
A2	Puedo desenvolverme y realizar gestiones sencillas en tiendas, oficinas de correos y bancos.
A2	Puedo entender indicaciones sencillas sobre cómo ir de un lugar a otro a pie o en transporte público.
A2	Puedo entender la información esencial de breves pasajes grabados relacionados con asuntos cotidianos previsibles, siempre que se hable despacio y con claridad.
A2	Puedo identificar la idea principal de noticias televisadas sobre acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay material visual que ilustra el comentario.
A2	Puedo captar la idea principal de mensajes y avisos, si son cortos, claros y sencillos.
B1	Puedo deducir por el contexto el significado de algunas palabras desconocidas y entender el significado de la frase, si conozco el tema.
B1	Puedo seguir generalmente las ideas principales de conversaciones prolongadas, siempre que la dicción sea clara y se utilice un nivel de lengua estándar.
B1	Puedo seguir conversaciones cotidianas claras, aunque en una situación real tendría que pedir de vez en cuando que me repitieran algunas palabras y frases concretas.
B1	Puedo entender información sencilla sobre hechos relacionados con temas cotidianos o con el trabajo, identificando tanto los mensajes generales como los detalles específicos, siempre que se hable con claridad y con un acento que me resulte conocido.
B1	Puedo entender las ideas principales de un discurso claro en lengua estándar, sobre cuestiones que me son familiares y que ocurren habitualmente.
B1	Puedo entender conferencias o charlas que traten asuntos de mi especialidad, siempre que el tema me resulte conocido y la presentación sea clara y esté bien organizada.
B1	Puedo comprender información sencilla de carácter técnico, como, por ejemplo, las instrucciones de uso de cualquier aparato corriente.
B1	Puedo entender el contenido de casi todo el material de audio grabado o retransmitido sobre temas cotidianos, si el discurso es lento y claro.
B1	Puedo seguir muchas películas en las que la parte visual y la acción ilustran buena parte del argumento y en las que la historia es sencilla y el lenguaje es claro.
B1	Puedo captar las ideas principales de programas retransmitidos sobre temas conocidos o de interés personal, si el discurso es lento y claro.
B2	Puedo entender con todo detalle lo que me dicen cuando se dirigen a mí en la lengua hablada estándar, aunque haya ruido de fondo.
B2	Puedo entender la lengua hablada estándar, en directo o retransmitida, sobre temas más o menos conocidos, relacionados con la vida personal, académica o profesional. Sólo tengo problemas si hay mucho ruido de fondo, o bien si se usan estructuras poco claras o coloquialismos y expresiones idiomáticas.
B2	Puedo entender las ideas principales de un discurso complejo sobre temas tanto concretos como abstractos, articulados en lengua estándar, incluyendo debates técnicos de mi campo de interés o especialización.
B2	Puedo seguir un discurso extenso y líneas argumentales complejas, siempre que el tema me sea relativamente conocido y la secuencia esté estructurada con claridad por parte del hablante.
B2	Puedo seguir las ideas principales de conferencias, charlas, informes y otras formas de presentación, aun con cierta complejidad de ideas y con un lenguaje complicado.
B2	Puedo entender los anuncios y los mensajes sobre temas concretos y abstractos, si son en lengua estándar y a velocidad normal.
B2	Puedo entender la mayoría de documentales radiofónicos o retransmitidos, si son en lengua estándar, y puedo identificar el estado de ánimo del hablante, su tono de voz, etc.
B2	Puedo entender la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de actualidad, como documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B2	Puedo seguir conferencias o charlas sobre temas de mi especialidad, siempre que la presentación sea clara.

(continúa)

Nivel del *Marco*	Comprensión auditiva *(continuación)*
C1	Puedo seguir el ritmo de una conversación animada entre hablantes nativos.
C1	Puedo entender lo bastante como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que no sean de mi especialidad, aunque puede que necesite confirmar algunos detalles, sobre todo si el acento no me resulta familiar.
C1	Puedo reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y de coloquialismos, así como cambios de estilo.
C1	Puedo seguir un discurso extenso, aunque no esté estructurado con demasiada claridad y aunque las relaciones entre las ideas estén sólo implícitas y no se declaren explícitamente.
C1	Puedo seguir la mayoría de las conferencias, discusiones y debates con relativa facilidad.
C1	Puedo extraer información específica de anuncios públicos con una calidad de audición deficiente.
C1	Puede entender información compleja de carácter técnico, como instrucciones de uso y especificaciones de productos y servicios conocidos.
C1	Puedo entender una amplia gama de material de audio grabado, incluso sin que sea necesariamente en lengua estándar, y puedo identificar detalles sutiles e incluso actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
C1	Puedo seguir sin dificultad películas que contienen un grado considerable de argot y de usos idiomáticos.
C2	Puedo seguir conferencias y presentaciones especializadas que utilizan un alto grado de coloquialismos, usos regionales o terminología poco habitual.

Documento C2. Las escalas generales (de modo conciso) para informar de las calificaciones de *DIALANG*

Nivel del *Marco*	Comprensión de lectura
A1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **A1** o inferior en comprensión de lectura según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender oraciones muy sencillas, por ejemplo, las de notas, carteles o catálogos.
A2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **A2** en comprensión de lectura según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender textos cortos y sencillos. Se puede encontrar información específica en textos sencillos de la vida cotidiana, como anuncios publicitarios, folletos, menús y horarios, y se pueden entender cartas personales breves y sencillas.
B1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **B1** en comprensión de lectura según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender textos relacionados con la vida cotidiana y con el trabajo, y cartas personales en las que se describen acontecimientos, sentimientos y deseos.
B2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **B2** en comprensión de lectura según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender artículos e informes sobre temas contemporáneos cuando el autor adopta una postura determinada ante un problema o expresa un punto de vista concreto. También se comprenden casi todos los relatos cortos y las novelas populares.
C1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **C1** en comprensión de lectura según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender textos largos y complejos de carácter literario o sobre determinados acontecimientos, incluidas las diferencias de estilo. También se comprenden el lenguaje «especializado» de artículos e instrucciones técnicas, aunque no sean de la especialidad propia.
C2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **C2** o superior en comprensión de lectura según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden leer sin problemas casi todas las formas de texto, incluyendo textos abstractos que contienen palabras y elementos gramaticales difíciles. Por ejemplo: manuales, artículos especializados y textos literarios.

NIVEL DEL *MARCO*	EXPRESIÓN AUDITIVA
A1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **A1** en expresión escrita según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden escribir textos sencillos en una postal, por ejemplo, para enviar felicitaciones en épocas festivas. Se pueden rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, el nombre, la nacionalidad y la dirección en el formulario del registro de un hotel.
A2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **A2** en expresión escrita según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden escribir notas y mensajes cortos y sencillos sobre asuntos y necesidades cotidianas, y cartas personales muy sencillas, por ejemplo, de agradecimiento.
B1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **B1** en expresión escrita según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden escribir textos sencillos sobre temas cotidianos o de interés personal, y cartas personales describiendo experiencias e impresiones.
B2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **B2** en expresión escrita según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden escribir textos claros y detallados que tratan una amplia gama de materias relacionadas con los intereses propios; se pueden escribir redacciones o informes que transmiten información y presentan argumentos a favor o en contra de un punto de vista concreto; y se pueden escribir cartas enfatizando la trascendencia personal de acontecimientos y experiencias.
C1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **C1** en expresión escrita según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden escribir textos claros y bien estructurados, y se pueden expresar puntos de vista propios con cierto detalle; se puede escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, destacando los aspectos que se creen más importantes; se pueden escribir también distintos tipos de textos con un estilo seguro y personal que resulta apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
C2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **C2** en expresión escrita según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se puede escribir con claridad y fluidez y con un estilo adecuado; se pueden escribir cartas, informes y artículos complejos de manera que ayuden al lector a considerar y recordar aspectos importantes; y se escriben resúmenes y reseñas de textos profesionales o literarios.

NIVEL DEL *MARCO*	COMPRENSIÓN AUDITIVA
A1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **A1** en comprensión oral según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender frases muy sencillas sobre uno mismo, sobre personas conocidas y sobre las cosas que nos rodean, cuando los interlocutores hablan despacio y con claridad.
A2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **A2** en comprensión oral según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender las expresiones y las palabras más habituales sobre cosas de importancia personal; por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, el trabajo propio; y se puede comprender la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claros y sencillos.
B1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **B1** en comprensión oral según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden entender las ideas principales de un discurso claro en lengua estándar, que trata temas cotidianos relacionados con el trabajo, la escuela, el ocio, etc. En programas de televisión y radio sobre temas actuales o programas de interés personal o profesional, se pueden comprender las ideas principales siempre que se hable lenta y claramente.
B2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **B2** en comprensión oral según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se pueden seguir intervenciones de cierta extensión y líneas argumentales complejas, siempre que el tema resulte razonablemente familiar; también se pueden comprender la mayoría de las noticias y programas de televisión sobre temas actuales.

(continúa)

NIVEL DEL *MARCO*	COMPRENSIÓN AUDITIVA *(continuación)*
C1	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **C1** en comprensión oral según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se puede entender la lengua hablada, aunque no esté claramente estructurada y aunque las ideas y los pensamientos no se expresen de forma explícita; también se pueden seguir sin mucho esfuerzo programas de televisión y películas.
C2	Los resultados de la prueba indican que usted tiene un nivel **C2** en comprensión oral según la clasificación del Consejo de Europa. En este nivel se puede entender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en directo como en los medios de comunicación; también se puede entender a un hablante nativo que hable deprisa, si se dispone de cierto tiempo para habituarse al acento.

Documento C3. Escalas descriptivas detalladas que se utilizaron en la sección de información adicional sobre los resultados de *DIALANG*

COMPRENSIÓN DE LECTURA			
	A1	A2	B1
Tipo de texto que comprendo	Textos muy breves y sencillos, generalmente descripciones, sobre todo si contienen imágenes. Instrucciones escritas breves y sencillas, por ejemplo, postales y letreros.	Textos sobre asuntos cotidianos y concretos. Textos breves y sencillos: cartas y faxes corrientes, personales y de negocios, la mayoría de las señales y letreros habituales, las Páginas Amarillas, anuncios publicitarios.	Textos claros que tratan temas relativos a mi campo de interés. Material cotidiano: cartas, folletos y documentos oficiales breves. Artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos y descripciones de acontecimientos. Textos argumentativos escritos con claridad. Cartas personales que expresan sentimientos y deseos. Instrucciones de uso de un aparato, sencillas y escritas con claridad.
Lo que comprendo	Nombres y palabras corrientes y frases básicas.	Comprendo textos breves y sencillos. Encuentro información específica en material sencillo y cotidiano.	Comprendo el lenguaje sencillo. Comprendo una argumentación general escrita con claridad (pero no necesariamente todos los detalles). Comprendo instrucciones claras. Encuentro la información que necesito en material cotidiano. Localizo información específica buscando en un texto extenso o en varios textos.
Condiciones y limitaciones	Frases sencillas, una a una, releyendo partes de un texto.	Limitado principalmente al lenguaje corriente y al relacionado con mi trabajo.	Capacidad para determinar las principales conclusiones y comprender argumentos, limitada a textos claros.

COMPRENSIÓN DE LECTURA		
B2	C1	C2
Correspondencia relacionada con mi campo de interés. Textos extensos, incluidos artículos especializados que no son de mi campo de interés, o muy especializados dentro de mi campo. Artículos e informes sobre problemas actuales con puntos de vista concretos.	Amplia serie de textos extensos y complejos pertenecientes a la vida social, profesional o académica. Instrucciones complejas sobre una máquina o un procedimiento nuevo y desconocido que no es de mi campo de interés.	Amplia serie de textos extensos y complejos: prácticamente todas las formas de lengua escrita. Textos literarios y no literarios de carácter abstracto, estructuralmente complejos o muy coloquiales.
Comprensión asistida por un amplio y activo vocabulario de lectura; dificultad con expresiones y modismos menos corrientes y con la terminología. Comprendo el significado esencial de la correspondencia dentro de mi campo de interés y de artículos especializados que no son de mi campo de interés (con diccionario). Consigo información, ideas y opiniones de fuentes muy especializadas dentro de mi campo de interés. Localizo detalles importantes en textos extensos.	Identifico detalles sutiles, incluidas actitudes y opiniones no declaradas explícitamente. Comprendo textos complejos con todo detalle, incluyendo detalles sutiles, actitudes y opiniones (véase condiciones y limitaciones).	Comprendo sutilezas de estilo y de significado, declaradas tanto implícita como explícitamente.
La serie y los tipos de textos son sólo una limitación menor: leo distintos tipos de textos a distintas velocidades y de formas distintas según la finalidad y el tipo. Necesito diccionario para textos más especializados o poco corrientes.	Comprendo los detalles en textos complejos habitualmente, sólo si releo las secciones difíciles. Uso esporádico del diccionario.	Pocas limitaciones: comprendo e interpreto prácticamente todas las formas de lengua escrita. Puede que desconozca expresiones poco comunes o arcaicas, pero raramente obstaculizan la comprensión.

EXPRESIÓN ESCRITA			
	A1	**A2**	**B1**
Tipos de texto que escribo	Redacciones muy cortas: palabras aisladas y oraciones muy breves y básicas. Por ejemplo, mensajes, notas, tarjetas y formularios sencillos.	Redacciones que suelen ser breves y sencillas. Por ejemplo, cartas personales, postales, mensajes, notas y formularios sencillos.	Escribo textos continuados e inteligibles en los que los elementos están conectados.
Qué escribo	Números y fechas, mi nombre, mi nacionalidad, mi dirección y otros datos personales que se requieren para rellenar formularios sencillos cuando se viaja. Oraciones breves y sencillas enlazadas con conectores como «y» o «entonces».	Los textos describen por lo general necesidades inmediatas, acontecimientos personales, lugares cotidianos, aficiones, trabajo, etc. Los textos se componen por lo general de oraciones breves y básicas. Utilizo los conectores más habituales (y, pero, porque) para enlazar oraciones con el fin de escribir una historia o describir algo como una lista de elementos.	Transmito información sencilla a amigos y a personas encargadas de servicios, etc. que aparecen en la vida cotidiana. Hago entender ideas sencillas en general. Doy noticias, expreso pensamientos sobre temas abstractos o culturales, como películas, música, etc. Describo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle.
Condiciones y limitaciones	Aparte del uso de palabras y expresiones corrientes, hay necesidad de consultar un diccionario.	Sólo en asuntos cotidianos y familiares. Es difícil escribir un texto continuado con coherencia.	La serie de textos puede estar limitada a los más corrientes, como describir cosas y escribir sobre secuencias de acciones; pero argumentar y contrastar ciertos puntos resulta difícil.

EXPRESIÓN ESCRITA		
B2	C1	C2
Escribo una variedad de textos diferentes.	Escribo una variedad de textos diferentes. Me expreso con claridad y precisión, utilizando la lengua de forma flexible y eficaz.	Escribo una variedad de textos. Transmito matices sutiles de significado con precisión. Puedo escribir haciendo uso de cierta persuasión.
Expreso noticias y puntos de vista con eficacia y los relaciono con los de otras personas. Utilizo una variedad de palabras de enlace para marcar con claridad las relaciones entre ideas. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas.	Escribo textos claros, fluidos y bien estructurados, mostrando un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y otros mecanismos de cohesión. Matizo opiniones y afirmaciones con precisión, por ejemplo, con relación a grados de certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad. La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y útiles. La ortografía es correcta salvo faltas muy esporádicas.	Creo textos coherentes y cohesivos utilizando apropiadamente una variedad de estructuras organizativas y una amplia serie de mecanismos de cohesión. La escritura está libre de errores de ortografía.
Me suele resultar difícil expresar matices sutiles al tomar una postura o al hablar de sentimientos y experiencias.	Puede resultarme difícil expresar matices sutiles al tomar una postura o al hablar de sentimientos y experiencias.	No hay necesidad de consultar un diccionario, salvo términos esporádicos de especialidades de un área desconocida.

COMPRENSIÓN AUDITIVA			
	A1	**A2**	**B1**
Tipos de texto que comprendo	Frases muy sencillas sobre mí mismo, sobre personas que conozco y sobre cosas que me rodean. Preguntas, instrucciones e indicaciones de lugares. Ejemplos: expresiones, preguntas e instrucciones corrientes, e indicaciones breves y sencillas para ir a un sitio.	Frases y expresiones sencillas relativas a cosas que considero importantes. Conversación y discusiones sencillas y corrientes. Asuntos de la vida diaria en los medios de comunicación. Ejemplos: mensajes, intercambios cotidianos, indicaciones de lugares, noticias de televisión y de radio.	El discurso sobre asuntos cotidianos e información factual. Conversaciones y discusiones cotidianas. Programas en los medios de comunicación y películas. Ejemplos: instrucciones de uso, conferencias y charlas breves.
Lo que comprendo	Nombres y palabras sencillas. Ideas generales. Lo bastante para responder: proporcionar información personal, comprender indicaciones de lugares.	Lenguaje corriente. Conversaciones y discusiones sencillas y corrientes. La idea principal. Lo suficiente como para seguir la conversación.	El significado de algunas palabras desconocidas por deducción. Significado general y detalles específicos.
Condiciones y limitaciones	Articulación clara, lenta y cuidadosa de la lengua. Que el interlocutor sea un hablante comprensivo.	El discurso claro y lento. Requiero la ayuda de hablantes comprensivos y de imágenes. A veces pido que me repitan o me vuelvan a formular lo dicho.	El discurso claro y normal. Requiero la ayuda de medios visuales y de la acción. A veces pido que me repitan una palabra o una frase.

COMPRENSIÓN AUDITIVA		
B2	C1	C2
Todos los tipos de discurso sobre asuntos cotidianos. Conferencias. Programas en los medios de comunicación y películas. Ejemplos: discusiones técnicas, informes, entrevistas en vivo.	Lengua hablada en general. Conferencias, discusiones y debates. Declaraciones públicas. Información técnica compleja. Material de audio grabado y películas. Ejemplos: conversaciones de hablantes nativos.	Cualquier lengua hablada, en vivo o retransmitida. Conferencias y presentaciones especializadas.
Ideas principales e información específica. Ideas y lenguaje complejos. Puntos de vista y actitudes del hablante.	Lo bastante como para participar activamente en conversaciones. Temas abstractos y complejos. Actitudes y relaciones implícitas entre hablantes.	Comprensión global y detallada sin ninguna dificultad.
Lenguaje normal y cierto uso idiomático, incluso con algo de ruido de fondo.	Necesidad de confirmar detalles esporádicos cuando el acento no resulta familiar.	Ninguna, siempre que se disponga de tiempo para acostumbrarse a lo que no resulta familiar.



Las especificaciones de capacidad lingüística («Puede hacer») de ALTE

Este anejo contiene una descripción de las especificaciones «Puede hacer» (*Can Do statements)* de ALTE, que forman parte de un proyecto de investigación a largo plazo que lleva a cabo la *Asociación Europea de Examinadores de Lenguas* (*Association of Language Testers in Europe*, ALTE). Se describen los objetivos y la naturaleza de las especificaciones, para después explicar cómo se desarrollaron dichas especificaciones, relacionadas con los exámenes de ALTE y vinculadas al *Marco de referencia*. Los descriptores de este proyecto fueron escalonados y equiparados a los niveles del *Marco* con el método número 12c (modelo de Rasch), explicado en el anejo A.

La Estructura de Niveles de ALTE y el proyecto «Puede hacer»

La Estructura de Niveles de ALTE

Las especificaciones de capacidad lingüística («Puede hacer») de ALTE constituyen una parte fundamental de un programa de investigación a largo plazo establecido por ALTE, cuyo objetivo es crear un marco de niveles clave de actuación lingüística dentro del cual se puedan describir exámenes objetivamente.

Ya se ha realizado gran parte del trabajo que consiste en colocar los sistemas de exámenes de los miembros de ALTE dentro de este marco, basándose en un análisis del contenido de los exámenes, de los tipos de tareas y de los perfiles de los candidatos. Una introducción integradora a este sistema de exámenes se encuentra disponible en el *Handbook of European Language Examinations and Examination Systems* de ALTE (véanse las págs. 27 y 167).

Las especificaciones «Puede hacer» de ALTE son escalas centradas en el usuario

La finalidad del proyecto «Puede hacer» es desarrollar y validar un conjunto de escalas relacionadas con la actuación donde se describa lo que los alumnos son realmente capaces de hacer en la lengua extranjera.

Según la distinción de Alderson (1991) entre escalas centradas en el *constructor, el examinador* y *el usuario*, las especificaciones «Puede hacer» de ALTE en su concepción original están centradas en el usuario, contribuyen a la comunicación entre los participantes del proceso de evaluación, y, en concreto, a la interpretación de los resultados de las pruebas por parte de los no especialistas. Como tales, proporcionan:

- Un instrumento útil para todos aquellos que participan en la enseñanza y en la evaluación de los alumnos de idiomas. Se pueden utilizar como una lista de comprobación de lo que pueden hacer los usuarios de la lengua y así definir la etapa en la que se encuentran.

- Una base para desarrollar tareas de pruebas de diagnóstico, currículos basados en las actividades y materiales de enseñanza.
- Un medio para llevar a cabo una verificación lingüística basada en actividades, de utilidad para personas relacionadas con la formación en el ámbito de los idiomas y con la selección de personal en las empresas.
- Un medio de comparar los objetivos de los cursos y los materiales en distintas lenguas, pero dentro del mismo contexto.

Estas especificaciones serán de gran utilidad para los departamentos de formación y de personal, ya que ofrecen descripciones de actuación fácilmente comprensibles, que se pueden emplear a la hora de determinar los requisitos para profesores de idiomas, o a la hora de formular descripciones de puestos de trabajo y de especificar los requisitos lingüísticos para nuevos puestos de trabajo.

Las especificaciones de capacidad lingüística «Puede hacer» de ALTE son multilingües

Un aspecto importante de las especificaciones «Puede hacer» es que son multilingües, y han sido traducidas hasta ahora a doce lenguas representadas en ALTE. Estas lenguas son: alemán, catalán, danés, español, finés, francés, holandés, inglés, italiano, noruego, portugués y sueco. Como descripciones de niveles de dominio de la lengua, independientes de la lengua que se evalúa, constituyen un marco de referencia con el que se pueden relacionar potencialmente distintos exámenes de idiomas de diferentes niveles. Ofrecen la oportunidad de demostrar las equivalencias existentes entre los sistemas de exámenes de los miembros de ALTE, en términos claros referidos a las destrezas lingüísticas de la vida cotidiana que podrán llevar a cabo los candidatos que aprueben los exámenes.

Organización de las especificaciones de capacidad lingüística «Puede hacer»

Las escalas «Puede hacer» se componen actualmente de unas cuatrocientas especificaciones, organizadas en tres áreas generales: *Sociedad y Turismo, Trabajo* y *Estudio*. Éstas son las tres áreas que más interesan a la mayoría de los alumnos de idiomas. Cada una incluye otras áreas más concretas: el área *Sociedad y Turismo* tiene secciones como *Ir de tiendas, Comidas en restaurantes, Alojamiento*, etc. Cada una de ellas comprende hasta tres escalas para las destrezas de *Comprensión Auditiva/Expresión Oral,* de *Comprensión de Lectura y de Expresión Escrita*. La *Comprensión Auditiva/Expresión Oral* combina las escalas relacionadas con la interacción.

Cada escala incluye especificaciones que cubren una serie de niveles. Algunas escalas cubren sólo una parte de la franja de dominio de la lengua, dado que hay muchas situaciones en las que sólo se requiere un dominio de la lengua básico para conseguir el éxito de la comunicación.

El proceso de desarrollo

El proceso original de desarrollo se sometió a las siguientes etapas:

– Descripción de los usuarios de las pruebas lingüísticas de ALTE por medio de cuestionarios, informes de los centros escolares, etc.
– Utilización de esta información para especificar el alcance de las necesidades de los candidatos y determinar los intereses principales.

– Utilización de las especificaciones de las pruebas y de los niveles reconocidos internacionalmente, como, por ejemplo, el *Plataforma* y el *Umbral* para preparar las especificaciones iniciales.
– Reajuste de las especificaciones y estimación de su adecuación a los candidatos.
– Experimentación de las especificaciones con los profesores y alumnos para evaluar su adecuación y transparencia.
– Corrección, revisión y simplificación de la formulación de las especificaciones en función de lo anterior.

Validación empírica de las especificaciones de capacidad lingüística «Puede hacer» de ALTE

Las escalas así elaboradas se han visto sometidas a un extenso proceso de validación empírica. El proceso de validación pretende transformar las especificaciones «Puede hacer», para que pasen de ser un conjunto esencialmente subjetivo de descripciones de nivel a convertirse en un instrumento de medición perfectamente calibrado. Éste es un proceso en curso y a largo plazo, que continuará conforme se vayan consiguiendo más datos procedentes del conjunto de idiomas representados en ALTE.

Hasta ahora, la recogida de datos se ha basado principalmente en el autoinforme, se han presentado las escalas «Puede hacer» como un conjunto de cuestionarios enlazados. Casi diez mil personas han completado estos cuestionarios y hay, además, disponibles datos complementarios de muchas de estas personas en forma de resultados de exámenes de idiomas. Se trata de la mayor recogida de datos llevada a cabo hasta ahora para validar una escala descriptiva de dominio de la lengua.

Se ha puesto en marcha un análisis empírico de la coherencia interna de las escalas «Puede hacer», que pretende:

1. Comprobar el funcionamiento de las especificaciones individuales dentro de cada escala «Puede hacer».
2. Equiparar las distintas escalas «Puede hacer», es decir, establecer la dificultad relativa de las escalas.
3. Investigar la independencia de las escalas «Puede hacer» con respecto a la lengua utilizada.

Se pasaron los cuestionarios en la primera lengua de los participantes, excepto en niveles muy avanzados, y principalmente en países europeos. Se comprobó que los cuestionarios eran los apropiados para los participantes; las escalas de Trabajo se dieron a personas que utilizan la lengua extranjera en el ámbito profesional y las escalas de Estudio a personas que participan o se preparan para participar en un curso utilizando una lengua extranjera. Las escalas de Sociedad y Turismo se dieron a otros participantes, mientras que se incluyeron como anclaje escalas seleccionadas de esta área en los cuestionarios de Trabajo y de Estudio.

Los ítems de anclaje se utilizan en la recogida de datos para un análisis de Rasch, con el fin de enlazar distintas pruebas o cuestionarios. Como se explica en el anejo A, el análisis de Rasch crea un único marco de medida utilizando un diseño matriz de recogida de datos o una serie de formas superpuestas de pruebas enlazadas por ítems que son comunes a las formas contiguas, a los que se denomina *ítems de anclaje*. Dicha utilización sistemática de especificaciones de anclaje es necesaria con el fin de permitir que se establezca la dificultad relativa de las áreas de uso y de las escalas concretas. El uso de las de Sociedad y Turismo como anclaje

partió de la suposición de que estas áreas demandan un núcleo común de dominio de la lengua y se puede esperar que proporcionen el mejor punto de referencia para equiparar las escalas de Trabajo y de Estudio.

Revisión textual

Un resultado de la primera fase ha sido la revisión textual de las escalas «Puede hacer». En concreto, se han eliminado especificaciones de orientación negativa, ya que demostraron ser problemáticas desde el punto de vista estadístico y no parecían totalmente apropiadas para descripciones de niveles de aprovechamiento. Aquí se muestran dos ejemplos del tipo de cambios realizado:

1. Las especificaciones negativas se volvieron a redactar de forma positiva, preservando el sentido original:
   - Primera redacción: NO PUEDE contestar más que preguntas sencillas y predecibles.
   - Redacción final: PUEDE contestar preguntas sencillas y predecibles.
2. Las especificaciones utilizadas como calificación negativa de una especificación de nivel bajo se transformaron en especificaciones positivas que pretendían describir un nivel más alto:
   - Primera redacción: NO PUEDE describir síntomas no visibles, tales como distintos tipos de dolor; por ejemplo: «sordo», «agudo», «punzante», etc.
   - Redacción final: PUEDE describir síntomas no visibles, tales como distintos tipos de dolor; por ejemplo: «sordo»,«agudo», «punzante», etc.

Relación de las especificaciones de capacidad lingüística «Puede hacer» con los exámenes de ALTE

Después de la gradación inicial de las especificaciones «Puede hacer» y de la revisión textual descrita anteriormente, la atención se centra en el establecimiento de un enlace entre las escalas «Puede hacer» y otros indicadores de nivel lingüístico. En concreto, ha comenzado un análisis de la actuación llevada a cabo en los exámenes de ALTE y de la relación entre las escalas «Puede hacer» y los niveles del *Marco de referencia* del Consejo de Europa.

En diciembre de 1998 se comenzó la recogida de datos para unir las autoevaluaciones de los cuestionarios «Puede hacer» con las calificaciones de los exámenes de inglés como lengua extranjera de UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*) en distintos niveles. Se encontró una relación muy clara que hizo posible comenzar a describir el sentido de una calificación de examen en función de perfiles característicos de capacidad lingüística «Puede hacer».

Sin embargo, cuando las evaluaciones «Puede hacer» se basan en el autoinforme y provienen de una amplia serie de países y de grupos de participantes, se encuentra cierta variabilidad en la percepción general que los participantes tienen de sus propias capacidades. Es decir, las personas tienen tendencia a comprender «Puede hacer» de forma un tanto diferente por motivos que se pueden relacionar en parte con factores tales como la edad o el origen cultural. Para algunos grupos de participantes, esto debilita la correlación con sus calificaciones de examen. Se han elegido enfoques analíticos para establecer con la mayor claridad posible la relación entre las autoevaluaciones «Puede hacer» y los niveles de criterio del dominio de la lengua como los miden las calificaciones de examen. Probablemente, será necesaria una mayor investigación basada en evaluaciones «Puede hacer», llevada a cabo por eva-

luadores experimentados, con el fin de caracterizar totalmente la relación existente entre las calificaciones de los exámenes y los perfiles de capacidad propios de las especificaciones «Puede hacer».

Un problema conceptual que hay que tratar en este contexto se refiere al concepto de dominio, es decir, ¿a qué nos referimos exactamente con la expresión «Puede hacer»? Se requiere una definición en función de la *probabilidad* con que esperamos que una persona tenga éxito en una tarea en un determinado nivel. ¿Significa que una persona logrará siempre llevar a cabo con éxito la tarea? Éste sería un requisito demasiado estricto. Por otro lado, una probabilidad de éxito del cincuenta por ciento sería demasiado baja para que se considerase dominio.

Se ha escogido la cifra de ochenta por ciento dado que esta puntuación se utiliza a menudo en la evaluación referida al ámbito o al criterio como indicación de dominio en un ámbito dado. Por lo tanto, los candidatos que consiguen un aprobado normal en un examen de ALTE de un nivel dado, deberían tener el ochenta por ciento de probabilidad de éxito en tareas que se identifican como descriptores de ese nivel. Los datos recogidos hasta ahora de las personas que realizan exámenes de Cambridge indican que esta cifra concuerda con su probabilidad media de confirmar las especificaciones «Puede hacer» en el nivel adecuado, y esta relación ha resultado ser bastante constante en todos los niveles de examen.

Al definir la expresión «Puede hacer» explícitamente de esta forma, tenemos una base para interpretar niveles concretos de ALTE en función de destrezas «Puede hacer».

Aunque la relación con la actuación en exámenes se ha basado hasta ahora en exámenes de Cambridge, se seguirán recogiendo los datos que enlazan especificaciones «ser capaz de» (*can do)* con la actuación en otros exámenes de ALTE, permitiéndonos comprobar que estos distintos sistemas de exámenes se relacionan esencialmente de la misma forma con el marco de cinco niveles de ALTE.

Anclaje con el *Marco de referencia* del Consejo de Europa

En 1999 se recogieron respuestas en las que el anclaje se lograba a partir de especificaciones tomadas del documento de 1996 del *Marco de referencia europeo* del Consejo de Europa. Los anclajes comprendían:

1. Los descriptores que componen el cuadro de autoevaluación de categorías principales de uso de la lengua por nivel, presentados como cuadro 2 del capítulo 3.
2. Dieciséis descriptores relacionados con los aspectos comunicativos de la fluidez, que aparecen en las escalas ilustrativas del capítulo 5.

Se eligió el cuadro 2 porque en la práctica se está utilizando mucho como descripción que resume los niveles. La capacidad que tiene ALTE de recoger datos de respuestas en un gran número de lenguas y de países contribuyó a la validación de las escalas del cuadro 2.

Se habían recomendado las especificaciones de «fluidez» porque habían resultado tener los cómputos de dificultad más estables cuando se midieron en distintos contextos del proyecto suizo (North, 1996/2000). Se esperaba que permitieran así una buena equiparación de las especificaciones «Puede hacer» de ALTE con el *Marco de referencia* del Consejo de Europa. El cálculo de dificultades de las especificaciones de «fluidez» resultó concordar en gran medida con los datos ya conocidos (North, 1966/2000), mostrando una correlación de r = 0,97. Esto constituye un anclaje excelente entre las especificaciones «Puede hacer» y las escalas utilizadas para ilustrar el *Marco de referencia* del Consejo de Europa.

Sin embargo, el uso del análisis Rasch para equiparar conjuntos de especificaciones (escalas) entre sí no es sencillo. Los datos nunca encajan en el modelo con exactitud: hay cuestiones de *dimensionalidad, discriminación* y *función diferencial del ítem* (variación sistemática de interpretación por parte de grupos distintos) que deben ser determinadas y tratadas para conseguir que se establezca la relación más verdadera posible.

La *dimensionalidad* se relaciona con el hecho de que, aunque las destrezas de Comprensión Auditiva/Expresión Oral, Comprensión de Lectura y Expresión Escrita tengan una alta correlación, aún existen diferencias, ya que el análisis en el que se encuentran separadas produce distinciones de nivel más coherentes y discriminatorias.

La *discriminación de variables* resulta evidente cuando comparamos el cuadro 2 y las especificaciones «Puede hacer». El cuadro 2 produce una escala más larga (para distinguir niveles más matizados) que las especificaciones «Puede hacer», lo cual probablemente sea debido a que el cuadro 2 representa el producto final de un largo proceso de selección, análisis y perfeccionamiento. El resultado de este proceso es que cada descripción de nivel es un compuesto de elementos característicos elegidos cuidadosamente, lo que facilita que los participantes en un nivel dado reconozcan el nivel que mejor los describe. Esto crea una estructura de respuestas más coherente, que a su vez genera una escala más larga, distinta de la forma presente de las especificaciones «Puede hacer», que aún son especificaciones breves y atómicas, no agrupadas todavía en descripciones de niveles tan terminadas y holísticas.

Los *efectos del grupo* (función diferencial del ítem) se evidencian en la observación de que determinados grupos de participantes (es decir, personas que completan los formularios Sociedad y Turismo, Trabajo o Estudio del cuestionario) discriminan mejor determinados niveles en determinadas escalas utilizadas como anclaje por motivos que ha resultado difícil determinar.

Ninguno de estos efectos es inesperado cuando se utiliza el enfoque del modelo de Rasch para equiparar escalas, e indican que una revisión sistemática y cualitativa de los textos de las especificaciones individuales sigue siendo una fase necesaria e importante para conseguir una equiparación definitiva de las escalas.

Niveles de dominio de la Estructura de Niveles de ALTE

Hasta este momento, la Estructura de ALTE es un sistema de cinco niveles. La validación descrita anteriormente confirma que estos niveles se corresponden en términos generales con los niveles del A2 al C2 del *Marco de referencia* del Consejo de Europa. Está en curso la labor de definir un nivel inicial más (Nivel Acceso), y el proyecto «Puede hacer» está contribuyendo a la caracterización de este nivel. Por tanto, la relación entre los dos marcos es la siguiente:

Niveles del Consejo de Europa	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveles de ALTE	Nivel Acceso de ALTE	Nivel 1 de ALTE	Nivel 2 de ALTE	Nivel 3 de ALTE	Nivel 4 de ALTE	Nivel 5 de ALTE

Las características principales de cada nivel de ALTE son las siguientes:

Nivel 5 de ALTE (Usuario óptimo): capacidad para utilizar material con un alto nivel de exigencia académico o cognitivo y de causar una buena impresión en el uso de la lengua en un nivel de actuación que puede ser, en cierto sentido, más avanzado que el de un hablante nativo de tipo medio.

Ejemplo: PUEDE leer textos por encima para buscar información importante, PUEDE captar el tema principal del texto y leer con tanta rapidez como un hablante nativo.

Nivel 4 de ALTE (Usuario competente): capacidad para comunicarse en la que destaca lo bien que lo hace en función de su adecuación, sensibilidad y capacidad para abordar temas no cotidianos.

Ejemplo: PUEDE responder a preguntas hostiles con seguridad. PUEDE tomar y mantener el turno de palabra.

Nivel 3 de ALTE (Usuario independiente): capacidad para conseguir la mayor parte de sus objetivos y de expresarse en una cierta variedad de temas.

Ejemplo: PUEDE servir de guía a los visitantes y ofrecer una descripción detallada de un lugar.

Nivel 2 de ALTE (Usuario del Nivel Umbral): capacidad para expresarse de forma limitada en situaciones cotidianas y de abordar de forma general información no rutinaria.

Ejemplo: PUEDE solicitar abrir una cuenta bancaria siempre que el procedimiento sea sencillo.

Nivel 1 de ALTE (Usuario del Nivel Plataforma): capacidad para abordar información sencilla y clara, y comenzar a expresarse en contextos conocidos.

Ejemplo: PUEDE participar en una conversación rutinaria sobre temas sencillos y predecibles.

Nivel Acceso de ALTE: capacidad muy básica para comunicarse e intercambiar información de forma sencilla.

Ejemplo: PUEDE plantear preguntas sencillas respecto a un menú y comprender respuestas sencillas.

Obras de consulta

ALDERSON, J.C. (1991), «Bands and scores», en ALDERSON, J.C., y NORTH, B. (eds.), *Language testing in the 1900s,* Desarrollos en ELT, Londres, British Council/Macmillan, págs. 71-86.

NORTH, B. (1996/2000), *The Development of a common framework scale of language proficiency,* tesis doctoral, Thames Valley University, Reimpresa en 2000, Nueva York, Peter Lang.

ALTE Handbook of Language Examinations and Examination System (disponible en la secretaría de ALTE en UCLES).

Si desea obtener más información sobre el proyecto ALTE, puede contactar con el secretariado de ALTE en la dirección electrónica: Hirtzel.m@ucles.org.uk

Documento D1. Resúmenes de niveles de destrezas de ALTE

NIVEL DE ALTE	COMPRENSIÓN AUDITIVA/ EXPRESIÓN ORAL	COMPRENSIÓN DE LECTURA	EXPRESIÓN ESCRITA
Nivel 5 de ALTE	PUEDE dar consejos y hablar sobre asuntos complejos o delicados; comprender las referencias coloquiales y abordar con seguridad las preguntas hostiles.	PUEDE comprender documentos, correspondencia e informes, incluidos los aspectos más sutiles de textos complejos.	PUEDE escribir cartas sobre cualquier tema y notas completas de reuniones y seminarios con buena expresión y corrección.
Nivel 4 de ALTE	PUEDE contribuir con eficacia a reuniones y seminarios dentro de su propia área de trabajo o mantener una conversación informal con un buen grado de fluidez, abordando expresiones abstractas.	PUEDE leer con suficiente rapidez como para asistir a un curso académico, leer medios de información o comprender correspondencia no normalizada.	PUEDE preparar o esbozar correspondencia profesional, tomar notas razonablemente correctas en reuniones o escribir una redacción que demuestra capacidad para comunicarse.
Nivel 3 de ALTE	PUEDE comprender o dar charlas sobre temas conocidos o mantener una conversación en una amplia serie de temas.	PUEDE leer por encima textos en busca de información importante y comprende instrucciones detalladas o consejos.	PUEDE tomar notas mientras alguien está hablando, o escribir cartas que incluyen peticiones no normalizadas.
Nivel 2 de ALTE	PUEDE expresar opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada u ofrecer consejo dentro de un área conocida, y comprender instrucciones o declaraciones públicas.	PUEDE comprender información y artículos cotidianos y el significado general de información no habitual dentro de un área conocida.	PUEDE escribir cartas o tomar notas sobre asuntos conocidos o predecibles.
Nivel 1 de ALTE	PUEDE expresar opiniones o peticiones sencillas en un contexto conocido.	PUEDE comprender información sencilla dentro de un área conocida, como la que aparece en productos y señales, y en manuales o informes sencillos sobre asuntos cotidianos.	PUEDE rellena formularios y escribir cartas breves y sencillas o tarjetas relacionadas con información personal.
Nivel Acceso de ALTE	PUEDE comprender instrucciones básicas o participar en conversaciones factuales básicas sobre temas predecibles.	PUEDE comprende letreros, instrucciones o información de carácter básico.	PUEDE rellenar formularios básicos y escribir notas que incluyen horas, fechas y lugares

Documento D2. Resumen de especificaciones de Sociedad y Turismo de ALTE

NIVEL DE ALTE	COMPRENSIÓN AUDITIVA/ EXPRESIÓN ORAL	COMPRENSIÓN DE LECTURA	EXPRESIÓN ESCRITA
Nivel 5 de ALTE	PUEDE hablar de asuntos complejos o delicados sin dificultad.	PUEDE, cuando busca alojamiento, comprender un contrato de alquiler con todo detalle; por ejemplo, los detalles técnicos y las principales consecuencias legales.	PUEDE escribir cartas sobre cualquier tema con buena expresión y corrección.
Nivel 4 de ALTE	PUEDE mantener conversaciones de carácter informal durante un largo período de tiempo y debatir temas abstractos o culturales con un buen grado de fluidez y variedad de expresión.	PUEDE comprender opiniones o argumentos complejos tal como aparecen expresados en periódicos serios.	PUEDE escribir cartas sobre la mayor parte de los temas. Las dificultades que el lector pueda experimentar se encontrarán probablemente en el vocabulario.
Nivel 3 de ALTE	PUEDE mantener conversaciones sobre una gran variedad de temas, como experiencias personales y profesionales o sucesos de actualidad en las noticias.	PUEDE comprende información detallada, como una amplia serie de términos culinarios de la carta de un restaurante, y términos y abreviaturas que aparecen en anuncios de alojamiento.	PUEDE escribir a un hotel para preguntar sobre la disponibilidad de servicios, como instalaciones para las personas incapacitadas o la dotación de una dieta especial.
Nivel 2 de ALTE	PUEDE expresa opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada y comprende matices de sentido u opinión.	PUEDE comprende artículos factuales de periódicos, cartas rutinarias de hoteles y cartas que expresan opiniones personales.	PUEDE escribir cartas sobre una serie limitada de temas predecibles relacionados con la experiencia personal, y expresar opiniones con un lenguaje predecible.
Nivel 1 de ALTE	PUEDE expresar lo que le gusta y lo que no le gusta en contextos cotidianos utilizando frases sencillas, como, por ejemplo, «(No) Me gusta...».	PUEDE comprender información sencilla, como la de las etiquetas de los alimentos, cartas de menú normales, señales de tráfico y mensajes de cajeros automáticos.	PUEDE rellenar la mayoría de los formularios relacionados con información personal.
Nivel Acceso de ALTE	PUEDE plantear preguntas sencillas de carácter factual y comprender respuestas expresadas con lenguaje sencillo.	PUEDE comprender letreros e información sencillos que aparecen, por ejemplo, en aeropuertos, en guías de almacenes y en cartas de menú. PUEDE comprender instrucciones sencillas de medicamentos y direcciones sencillas de lugares.	PUEDE dejar un mensaje muy sencillo para una familia que lo aloja, o escribir notas breves y sencillas de agradecimiento.

Documento D3. Especificaciones de Sociedad y Turismo de ALTE

Visión general de temas y actividades que comprende

TEMA	ACTIVIDAD	ENTORNO	DESTREZA LINGÜÍSTICA REQUERIDA
Supervivencia diaria	1. Ir de compras.	Tiendas de autoservicio. Tiendas con mostrador. Mercado callejero.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura.
	2. Comer fuera.	Restaurantes. Autoservicio de comida rápida.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura.
	3. Alojamiento tipo hotel.	Hoteles, pensiones, etc.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura, Expresión escrita (rellenar formularios).
	4. Alquiler de alojamiento temporal (piso, habitación, casa).	Agencias, casero.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura, Expresión escrita (rellenar formularios).
	5. Instalarse en el alojamiento.	Familias anfitrionas.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura, Expresión escrita (cartas).
	6. Utilizar servicios financieros y postales.	Bancos, oficinas de cambio de divisas, oficinas de correos.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura, Expresión escrita.
Salud	Ponerse/estar bien.	Farmacia. Médico. Hospital. Dentista.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura.
Viajes	Llegar a un país. Viajar por el país. Obtener/dar direcciones de lugares. Alquilar.	Aeropuerto/puerto. Estación de trenes/autobuses. Calles, garajes, etc. Agencia de viajes. Empresas de alquiler (coche, barco, etc.).	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura, Expresión escrita (rellenar formularios).
Emergencias	Enfrentar situaciones de emergencia (accidente, enfermedad, delito, avería de coche).	Lugares públicos. Lugares privados, ej., habitación de hotel.Hospital.Comisaría de policía.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura.
Visita turística	Conseguir información. Realizar excursiones. Enseñar los alrededores.	Oficina de turismo. Agencia de viajes. Lugares turísticos (monumentos, etc.). Ciudades. Colegios/ institutos/universidades.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura.

(continúa)

TEMA	ACTIVIDAD	ENTORNO	DESTREZA LINGÜÍSTICA REQUERIDA
Vida social	Reunión informal/ tratar con gente. Diversión.	Discotecas, fiestas, centros escolares, hoteles, campings, restaurantes, etc. En casa, fuera de casa.	Comprensión auditiva/expresión oral.
Medios de comunicación/ Acontecimientos culturales	Ver la televisión, películas, obras de teatro, etc. Escuchar la radio. Leer revistas y periódicos.	En casa, en el coche, en el cine, en el teatro.	Comprensión auditiva/de lectura.
Contactos personales (a distancia)	Escribir cartas, tarjetas, etc.	Espectáculo de luz y sonido, etc. En casa, fuera de casa.	Comprensión auditiva/expresión oral (por teléfono). Comprensión de lectura, Expresión escrita.

Documento D4. Resumen de especificaciones de Trabajo de ALTE

NIVEL DE ALTE	COMPRENSIÓN AUDITIVA/ EXPRESIÓN ORAL	COMPRENSIÓN DE LECTURA	EXPRESIÓN ESCRITA
Nivel 5 de ALTE	PUEDE dar consejos sobre temas complejos, delicados o discutibles, tales como asuntos legales o financieros, siempre que tenga el conocimiento especializado necesario.	PUEDE comprender informes y artículos a los que pueda tener acceso durante su trabajo, que incluyan ideas complejas expresadas en un lenguaje complejo.	PUEDE tomar notas completas y precisas, y continuar participando en una reunión o seminario.
Nivel 4 de ALTE	PUEDE participar eficazmente en reuniones y seminarios relacionados con su área de trabajo y argumenta a favor o en contra de un asunto.	PUEDE comprender la correspondencia expresada en un nivel de lengua que no es el estándar.	PUEDE manejar una gran variedad de situaciones rutinarias o no rutinarias para solicitar servicios profesionales a colegas o contactos externos.
Nivel 3 de ALTE	PUEDE comprender y transmitir la mayoría de los mensajes que precisen atención durante un día normal de trabajo.	PUEDE comprender la mayor parte de la correspondencia, los informes y las descripciones de productos que pueda encontrar en su labor diaria.	PUEDE abordar todas las peticiones rutinarias de bienes o servicios.
Nivel 2 de ALTE	PUEDE dar consejo a clientes sobre asuntos sencillos relacionados con su área de trabajo.	PUEDE comprender el sentido general de cartas no rutinarias y de artículos teóricos relacionados con su área de trabajo.	PUEDE tomar notas razonablemente precisas en reuniones o seminarios cuyo tema sea conocido y predecible.
Nivel 1 de ALTE	PUEDE expresar peticiones sencillas relacionadas con su área de trabajo, como, por ejemplo, «Deseo pedir 25...».	PUEDE comprender la mayoría de los informes o manuales breves de carácter predecible relacionados con su especialidad, siempre que se le dé el tiempo necesario.	PUEDE escribir notas breves y comprensibles de petición a un colega o a un contacto conocido de otra empresa.

(continúa)

NIVEL DE ALTE	COMPRENSIÓN AUDITIVA/ EXPRESIÓN ORAL	COMPRENSIÓN DE LECTURA	EXPRESIÓN ESCRITA
Nivel Acceso de ALTE	PUEDE comprender y transmitir mensajes sencillos de carácter rutinario, como, por ejemplo, «Reunión el viernes a las 10 a.m.».	PUEDE comprende informes breves o descripciones de productos sobre asuntos conocidos si están expresados con un lenguaje sencillo y si los contenidos son predecibles.	PUEDE escribir pedidos rutinarios y sencillos a colegas, como, por ejemplo, «Envíeme 20 X, por favor.».

Documento D5. Especificaciones de Trabajo de ALTE

Visión general de asuntos y actividades que comprende

TEMA	ACTIVIDAD	ENTORNO	DESTREZA LINGÜÍSTICA REQUERIDA
Servicios relacionados con el trabajo	1. Solicitar servicios relacionados con el trabajo. 2. Proporcionar servicios relacionados con el trabajo.	Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.). Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.), casa del cliente.	Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita. Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita.
Reuniones y seminarios	Participar en reuniones y seminarios.	Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.), centro de congresos.	Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).
Presentaciones y demostraciones formales	Seguir y ofrecer una presentación o una demostración.	Centros de congresos, centro de exposiciones, fábrica, laboratorio, etc.	Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).
Correspondencia	Comprender y escribir faxes, cartas, memorandos, correos electrónicos, etc.	Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.).	Comprensión de lectura. Expresión escrita.
Informes	Comprender y escribir informes (de cierta longitud y formalidad).	Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.)	Comprensión de lectura. Expresión escrita.
Información a disposición del público	Obtener información relevante (de las indicaciones de un producto, boletines profesionales y comerciales, anuncios publicitarios, páginas de Internet, etc.).	Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.), casa.	Comprensión de lectura.
Instrucciones y orientaciones	Comprender letreros (ej. de seguridad). Comprender y escribir instrucciones (por ejemplo, de manuales de instalación, funcionamiento y mantenimiento).	Lugar de trabajo (oficina, fábrica, etc.).	Comprensión de lectura. Expresión escrita.
Teléfono	Realizar llamadas Recibir llamadas (tomar mensajes / escribir notas, etc.).	Oficina, casa, habitación de hotel, etc.	Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).

Documento D6. Resumen de especificaciones de Estudio de ALTE

NIVEL DE ALTE	COMPRENSIÓN AUDITIVA/ EXPRESIÓN ORAL	COMPRENSIÓN DE LECTURA	EXPRESIÓN ESCRITA
Nivel 5 de ALTE	PUEDE comprender chistes, digresiones coloquiales y alusiones culturales.	PUEDE acceder a cualquier fuente de información con rapidez y fiabilidad.	PUEDE tomar notas precisas y completas durante una conferencia, un seminario o una tutoría.
Nivel 4 de ALTE	PUEDE comprende argumentaciones abstractas, como, por ejemplo, sopesar alternativas y extraer conclusiones.	PUEDE leer con la suficiente rapidez como para cumplir las exigencias de un curso académico.	PUEDE escribir redacciones que muestran su capacidad de comunicación, y que ofrecen pocas dificultades al lector.
Nivel 3 de ALTE	PUEDE ofrecer presentaciones claras sobre temas conocidos y contestar preguntas predecibles o factuales.	PUEDE leer textos para conseguir información relevante y captar la idea principal de los textos.	PUEDE tomar notas sencillas que sean razonablemente útiles para escribir redacciones o para repasar.
Nivel 2 de ALTE	PUEDE comprender instrucciones en las clases y las tareas que da un profesor o un conferenciante.	PUEDE comprender, con cierta ayuda, instrucciones y mensajes básicos, como, por ejemplo, catálogos de biblioteca informatizados.	PUEDE anotar información en una conferencia si es más o menos dictada.
Nivel 1 de ALTE	PUEDE expresar opiniones sencillas utilizando expresiones, tales como «No estoy de acuerdo».	PUEDE comprender, leyendo muy despacio, el sentido general de un libro de texto o de un artículo simplificados.	PUEDE escribir narraciones o descripciones muy breves y sencillas, como «Mis últimas vacaciones».
Nivel Acceso de ALTE	PUEDE comprender instrucciones básicas sobre horas de clase, fechas y números de habitación, y sobre tareas que realizar.	PUEDE leer letreros e instrucciones básicos.	PUEDE copiar horas, fechas y lugares que aparecen en letreros colocados en la pizarra o en tablones de anuncios.

Documento D7. Especificaciones de Estudio de ALTE

Visión general de temas y actividades

TEMA	ACTIVIDAD	ENTORNO	DESTREZA LINGÜÍSTICA REQUERIDA
Conferencias, charlas, presentaciones y demostraciones	1. Seguir conferencias, charlas, presentaciones o demostraciones. 2. Dar conferencias, charlas, presentaciones o demostraciones.	Sala de conferencias, aula, laboratorio, etc.	Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).
Seminarios y tutorías	Participar en seminarios y tutorías.	Aula, despacho.	Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).
Manuales, artículos, etc.	Recopilar información.	Despacho, biblioteca, etc.	Comprensión de lectura. Expresión escrita (notas).
Redacciones	Escribir redacciones.	Despacho, biblioteca, sala de examen, etc.	Expresión escrita.
Relaciones	Escribir relaciones (por ejemplo, de un experimento).	Despacho, laboratorio.	Expresión escrita.
Destrezas de consulta	Acceder a información (desde una base informatizada, una biblioteca, un diccionario, etc.).	Biblioteca, centro de recursos, etc.	Comprensión de lectura. Expresión escrita (notas).
Control del estudio	Hacer planes; por ejemplo, acordar con colegas la fecha límite de entrega de un trabajo.	Sala de conferencias, aula, despacho, etc.	Comprensión auditiva/expresión oral. Comprensión de lectura. Expresión escrita.

Bibliografía general

Nota aclaratoria: Las publicaciones y los documentos señalados con asterisco tienen versiones tanto en inglés como en francés.

Las siguientes obras de consulta contienen entradas bibliográficas que guardan relación con diversas secciones del *Marco de referencia*:

BUSSMANN, H. (1996), *Routledge dictionary of language and linguistics*, Londres, Routledge.

BYRAM, M. (en prensa), *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Londres, Routledge.

CLAPHAM, C., y CORSON, D. (eds.) (1998), *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht, Kluwer.

CRYSTAL, D. (ed.) (1987), *The Cambridge encyclopedia of language,* Cambridge, CUP.

GALISSON, R., y COSTE, D. (eds.) (1976), *Dictionnaire de didactique des languages,* París, Hachette.

JOHNSON, K. (1997), *Encyclopedic dictionary of applied linguistics,* Oxford, Blackwells.

RICHARDS, J.C.; PLATT, J., y PLATT, H. (1993), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics,* Londres, Longman.

SPOLSKY, B. (ed.) (1999), *Concise encyclopedia of educational linguistics,* Amsterdam, Elsevier.

Las siguientes obras guardan especial relación con cada uno de estos capítulos:

Capítulo 1

*CONSEJO DE EUROPA (1992), *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification,* (informe editado por B. North basado en el simposio celebrado en Rüschlikon en 1991), Estrasburgo, Consejo de Europa.

*CONSEJO DE EUROPA (1997), *European language portfolio: proposals for development*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

*CONSEJO DE EUROPA (1982), *Recommendation n.º R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, en Anejo A de GIRARD, D. y TRIM, J.L.M. (eds.) (1988).

*CONSEJO DE EUROPA (1997), *Language learning for European citizenship: final report of the Project,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

* CONSEJO DE EUROPA (1998), *Recommendation n.º R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

*GIRARD, D., y TRIM, J.L.M. (eds.) (1998), *Project n.º 12.'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982-87),* Estrasburgo, Consejo de Europa.

GOROSCH, M.; POTTIER, B., y RIDDY, D.C. (1967), *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3, Estrasburgo, AIDELA en colaboración con Consejo de Europa.

MALMBERG, P. (1989), *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*, Uppsala, Departamento Interno de Formación de la Universidad de Uppsala.

Capítulo 2

a) Hasta el momento han aparecido las siguientes publicaciones del tipo «Nivel Umbral»:

BALDEGGER, M.; MÜLLER, M., y SCHNEIDER, G., en colaboración con NÄF, A. (1980), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache,* Berlín, Langenscheidt.

Belart, M., y Rancé, L. (1991), *Nivel Llindar per a escolars (8-14 anys),* Gener, Generalitat de Catalunya.

Castaleiro, J.M.; Meira, A., y Pascoal, J. (1988), *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira),* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Coste, D.; Courtilion, J.; Ferenczi, V.; Martins-Baltar M., y Papo, E. (1976), *Un niveau-seuil,* París, Hatier.

Dannerfjord, T. (1983), *Et taerskelniveau for dansk – Appendix – Annexe – Appendiks,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Efstathiadis, S. (ed.) (1998), *Katofli gia ta nea Ellenika,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Ehala, M.; Liiv, S.; Saarso, K.; Vare, S., y Öispuu, J. (1997), *Eesti keele suhtluslävi,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Ek, J.A. van (1977), *The Threshold Level for modern language learning in schools,* Londres, Longman.

Ek, J.A. van, y Trim, J. L. M. (1991), *Threshold Level 1990,* Cambridge, CUP.

Ek, J.A. van, y Trim, J. L. M. (1991), *Waystage 1990*, Cambridge, CUP.

Ek, J.A. van, y Trim, J. L. M. (1997), *Vantage Level,* Estrasburgo, Consejo de Europa. (También en CUP, 2000).

Galli de' Paratesi, N. (1981), *Livello soglia per l'insegnamento dell' italiano come lingua straniera,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Grinberga, I.; Martinsone, G.; Piese, V.; Veisberg, A., y Zuicena, I. (1997), *Latviesu valodas prasmes limenis,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Instituto Pushkin de la lengua Rusa y la Universidad de Lingüística de Moscú. (1966), *Porogoviy uroveny russkiy yazik,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Jessen, J. (1983), *Et taerskelniveau for dansk,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Jones, G.E.; Hughes, M., y Jones, D. (1996), *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Kallas, E. (1 990), *Yatabi lebaaniyyi: un 'livello soglia' per I'insegnamento / apprendimento dell' arabo libanese nell' universitá italiana,* Venecia, Cafoscarina.

King, A. (ed.) (1988), *Atalase Maila,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Mas, M.; Melcion, J.; Rosanas, R., y Vergé, M.H. (1992), *Nivell llindar per a la llengua catalana,* Barcelona, Generalitat de Catalunya.

Mifsud, M.; y Borg, A.J. (1997), *Fuq 1-ghatba tal-Malti,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Narbutas E.; Pribu-Auskaite, J.; Ramoniene, M.; Skapiene, S., y Vilkiene, L. (1997), *Slenkstis,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Porcher, L. (ed.) (1980), *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Porcher, L.; Huart, M., y Mariet, F. (1982), *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi,* París, Hatier.

Salgado, X.A.F.; Romero, H.M., y Moruxa, M.P. (1993), *Nivel soleira lingua galega,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Sandström, B. (ed.) (1981), *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare,* Estocolmo, Skolöverstyrelsen.

Slagter, P.J. (1979), *Un nivel umbral,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Svanes, B.; Hagen, J.E.; Manne, G., y Svindland, A.S. (1987), *Et terskelnivå for norsk,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Wynants, A. (1985), *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

b) Otras publicaciones importantes:

Hest, E. van, y Oud-de Glas, M. (1990), *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry,* Bruselas, Lingua.

Lüdi, G.; y Py, B. (1986), *Être bilingüe,* Berna, Lang.

Lynch, P.; Stevens, A., y Sands, E.P. (1993), *The language audit*, Open University, Milton Keynes.

Porcher, L. *et al*. (1982), *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

Richterich, R. (ed.) (1983), *Case studies in identifying language needs*, Oxford, Pergamon.

Richterich, R. (1985), *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*, Col. F., París, Hachette.

Richterich, R., y Chancerel, J.L. (1980), *Identifying the needs of adults learning a foreign language*, Oxford, Pergarnon.

Richterich, R., y Chancerel, J.L (1981), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, París, Hatier.

Trim, J.L.M. (1980), *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*, Oxford, Pergamon.

Trim, J.L.M.; Richterich, R.; van EK, J. A., y Wilkins, D. A. (1980), *Systems development in adult language learning*, Oxford, Pergamon.

*Trim, J.L.M.; Holec, H.; Coste, D., y Porcher, L. (eds.) (1984), *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol.I: Analytical summaries of the preliminary studies. Vol.II: Preliminary studies*, (contribuciones en inglés y francés), Estrasburgo, Consejo de Europa.

Widdowson, H.G. (1989), «Knowledge of Language and Ability for Use», en *Applied Linguistics,* 10/2, págs. 128-137.

Wilkins, D.A. (1972), *Linguistics in language teaching*, Londres, Edward Arnold.

Capítulo 3

*Ek, J.A. van (1985-86), *Objectives for foreign language learning: Vol. I: Scope. Vol. II: Levels*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

North, B. (2000), *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*, Nueva York, Peter Lang.

North, B. (1994), *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

North, B., y Schneider, G. (1998), «Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales», en *Language Testing* 15/2: págs. 217-262.

Schneider, G., y North, B. (2000), *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Becshreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

Capítulo 4

Bygate, M. (1987), *Speaking,* Oxford, OUP.

Canale, M., y Swain, M. (1981), «A theoretical framework for communicative competence», en Palmer, A.S., Groot, P.G. y Trosper, S.A. (eds.), *The construct validation of tests of communicative competence,* Washington, DC. TESOL.

Carter, R., y Lang, M.N. (1991), *Teaching literature,* Londres, Longman.

Davies, A. (1989), «Communicative Competence as Language Use», en *Applied Linguistics,* 10/2, págs. 157-170.

Denes, P.B., y Pinson, E.N. (1993), *The Speech chain: the physics and biology of spoken language,* 2.ª ed., Nueva York, Freeman.

Faerch, C., y Kasper, G. (eds.) (1983), *Strategies in interlanguage communication,* Londres, Longman.

Firth, J.R. (1964), *The tongues of men and Speeeh,* Londres, OUP.

Fitzpatrick, A. (1994), *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment,* Doc. CC-LANG (94) 6, Estrasburgo, Consejo de Europa.

Fry, D.B. (1977), *Homo loquens,* Cambridge, CUP.

Hagège, C. (1985), *L'homme des paroles,* París, Fayard.

*Holec, H.; Little, D., y Richterich, R. (1996), *Strategies in language learning and use,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Kerbrat-Orecchioli, C. (1990, 1994), *Les interactions verbales (3 vols.),* París, Colins.

Laver, J., y Hutcheson, S. (1972), *Communication in face-to-face interaction,* Harmondsworth, Penguin.

Levelt, W.J.M. (1993), *Speaking: from intention to articulation,* Cambridge (Mass.), MIT.

Lindsay, P. H., y Norman, D.A. (1977), *Human information processing,* Nueva York, Academic Press.

Martins-Baltar, M.; Boutgain, D.; Coste, D.; Ferenczi, V., y Mochet, M. A. (1979), *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques,* París, Hatier.

Swales, J.M. (1990), *Genre analysis: English in academic and research settings,* Cambridge, CUP.

Capítulo 5

ALLPORT, G. (1979), *The Nature of Prejudice,* Reading (Mass.), Addison-Wesley.

AUSTIN, J.L. (1962), *How to do things with words*, Oxford, OUP.

CRUTTENDEN, A. (1986), *Intonation,* Cambridge, CUP.

CRYSTAL, D. (1969), *Prosodic systems and intonation in English,* Cambridge, CUP.

FURNHAM, A., y BOCHNER, S. (1986), *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments,* Londres, Methuen.

GARDNER, R.C. (1985), *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation,* Londres, Edward Arnold.

GRICE, H.P. (1975), «Logic and conversation», en Cole, P. y Morgan, J. L. (eds), *Speech acts,* Nueva York, Academic Press, págs. 41-58.

GUMPERZ, J.J. (1971), *Language in social groups,* Stamford, Stamford University Press.

GUMPERZ, J.J., y HYMES, D. (1972), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication,* Nueva York, Holt, Rinchart & Wiston.

HATCH, E., y BROWN, C. (1995), *Vocabulary, semantics and language education,* Cambridge, CUP.

HAWKINS, E.W. (1987), *Awareness of language: an introduction.* Edición revisada, Cambridge, CUP.

HYMES, D. (1974), *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach,* Filadelfia, University of Pennsylvania Press,

HYMES, D.H. (1972), «On communicative competence», en PRIDE y HOLMES (1972).

HYMES, D.H. (1984), *Vers la compétence de communication,* París, Hatier.

KINGDON, R. (1958), *The groundwork of English intonation,* Londres, Longman.

KNAPP-POTTHOFF, A., y LIEDKE, M. (eds.) (1997), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit,* Munich, iudicium verlag.

LABOV, W. (1972), *Sociolinguislic patterns,* Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

LEHRER, A. (1974), *Semantic fields and lexical structure,* Londres y Amsterdam.

LEVINSON, S.C. (1983), *Pragmatics,* Cambridge, CUP.

LYONS, J. (1977), *Semantics, vols. I y II*, Cambridge, CUP.

MANDELBAUM, D.G. (1949), *Selected writings of Edward Sapir,* Berkeley, University of California Press.

MATTHEWS, P.H. (1974), *Morphology: an introduction to the theory of word-structure,* Cambridge, CUP.

MATTHEWS, P.H. (1981), *Syntax,* Cambridge, CUP.

NEUNER, G. (1988), *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level,* Doc. CC-GP12(87)24, Estrasburgo, Consejo de Europa.

O'CONNOR, J.D., y ARNOLD, G.F. (1973), *The intonation of colloquial English.* 2.ª ed., Londres, Longman.

O'CONNOR, J.D. (1973), *Phonetics,* Harmondsworth, Penguin.

PRIDE, J.B., y HOLMES, J. (eds.) (1972), *Sociolinguistics,* Harmondsworth, Penguin.

REHBEIN, J. (1977), *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache,* Stuttgart, Metzler.

ROBINSON, G.L.N. (1985), *Crosscultural Understanding,* Oxford, Pergamon.

ROBINSON, W.P. (1972), *Language and social behaviour,* Harmondsworth, Penguin.

ROULET, E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues,* París, Nathan.

SAPIR, E. (1921), *Language,* Nueva York, Harcourt Brace.

SEARLE, J. (1969), *Speech acts: an essay in the philosophy of language,* Cambridge, CUP.

SEARLE, J.R. (1976), «The classification of illocutionary acts», en *Language in society,* vol. 51, n.º 1, págs. 1-24.

TRUDGILL, P. (1983), *Sociolinguistics,* 2.ª ed., Harmondsworth, Penguin.

ULLMANN, S. (1962), *Semantics: an introduction to the science of meaning,* Oxford, Blackwell.

WELLS, J.C., y COLSON, G. (1971), *Practical phonetics,* Bath, Pitman.

WIDDOWSON, H.G. (1992), *Practical stylistics: an approach to poetry,* Oxford, OUP.

WRAY, A. (1999), «Formulaic language in learners and native speakers», en *Language teaching* 32,4, Cambridge, CUP.

WUNDERLICH, D. (ed.) (1 972), *Linguistische Pragmatik,* Frankfurt, Athenäum.

ZÁRATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère,* París, Hachette.

ZÁRATE, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues,* París, Hachette.

Capítulo 6

Berthoud, A.C. (ed.) (1996), «Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue», en *Bulletin Suisse de linguistique appliquée,* VALS/ASLA 64.

Berthoud, A.C., y Py, B. (1993), *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes,* Berna, Lang.

Besse, H., y Porquier, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues,* Collection L.A.L., París, Hatier.

Blom, B.S. (1956), *Taxonomy of educalional objectives,* Londres, Longman.

Bloom, B.S. (1 976), *Human characteristics and school learning,* Nueva York, McGrat.

Broeder, P. (ed.) (1988), *Processes in the developing lexicon, Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants',* Estrasburgo, Tilburg and Goteborg, ESF.

Brumfit, C. (1984), *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy,* Cambridge, CUP.

Brumfit, C. (1987), «Concepts and Categories in Language Teaching Methodology», en *AILA Review* 4, págs. 25-31.

Brumfit, C., y Johnson, K. (eds.) (1979), *The communicative approach to language teaching,* Oxford, OUP.

Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence,* Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (1989), *Cultural Studies and Foreign Language Education,* Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence,* Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M.; Zarate, G., y Neuner, G. (1997), *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Callamand, M. (1981), *Méthodologie de la prononciation,* París, CLE International.

Canale, M., y Swain, M. (1980), «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», en *Applied linguistics* vol. 1, nº 1.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de I'instruction publique (ed.) (1998), *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de I'enseignement des langues étrangères,* Dossier 52, Berna, CDIP.

Cormon, F. (1992), *L'enseignement des langues,* París, Chronique sociale.

Coste, D. (1997), «Eduquer pour une Europe des langues et des cultures», en *Etudes de linguistique appliquée* 98.

*Coste, D.; Moore, D., y Zárate, G. (1997), *Plurilingual and pluricultural competence,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Cunningsworth, A. (1984), *Evaluating and selecting EFL materials,* Londres, Heinemann.

Dalgallian, G.; Lieutaud, S., y Weiss, F. (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues,* París, CLE.

Dickinson, L. (1987), *Self-instruction in language learning,* Cambridge, CUP.

Gaotrac, L. (1987), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère,* Collection L.A.L. París, Hatier.

Gardner, R.C., y MacIntyre, P.D. (1992-3), «A students contribution to second language learning»: Part I: «Cognitive variables» y Part II: «Affective variables», en *Language teaching,* Vol. 25 nº 4 y vol. 26 nº 1.

Girard, D. (1995), *Enseigner les langues: méthodes et pratiques,* París, Bordas.

*Girard, D. (ed.) (1988), *Selection and distribution of contents in language syllabuses,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

Grauberg, W. (1997), *The elements of foreign language teaching,* Clevedon, Multilingual matters.

Hameline, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue,* París, E.S.F.

Hawkins, E.W. (1987), *Modern languages in the curriculum.* Edición revisada, Cambridge, CUP.

Hill, J. (1986), *Literature in language teaching,* Londres, McMillan.

Holec, H. (1982), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères,* París, Hatier.

Holec, H. (1981), *Autonomy and foreign language learning,* Oxford, Pergamon.

*Holec, H. (ed.) (1988), *Autonomy and self-directed learning: present fields of application,* (con contribuciones en inglés y francés), Estrasburgo, Consejo de Europa.

Komensky, J.A. (Comenius) (1658), *Orbis sensualium pictus,* Nuremberg.

Kramsch, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching,* Oxford, OUP.

Krashen, S.D., (1982), *Principles and practice of second language acquisition,* Oxford, Pergamon.

Krashen, S.D., y Terrell, T.D. (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon.

LITTLE, D.; DEVITT, S., y SINGLETON, D. (1988), *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*, Dublín, Authentik.

MACKAY, W.F. (1965), *Language teaching analysis*, Londres, Longman.

MCDONOUGH, S.H. (1981), *Psychology in foreign language teaching,* Londres, Allen & Unwin.

MELDE, W. (1987), *Zur integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht,* Tubinga, Gunter Narr Verlag.

PÉCHEUR, J., y VIGUER, G. (eds.) (1995), *Méthodes et méthodologies*, (Col. Recherches et applications), París, Le français dans le monde.

PIEPHO, H.E. (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*, Munich, Frankonius.

PORCHER, L. (ed.) (1992), *Les auto-apprentissages* (Col. Recherches et applications), París, Le français dans le monde.

*PORCHER, L. (1980), *Reflections on language needs in the school,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

PY, B. (ed.) (1994), «L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents», en *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, VALS/ASLA.

RAMPILLON, U., y ZIMMERMANN G. (eds.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning, Hueber.

SAVIGNON, S.J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice,* Reading, Mass., Addison-Wesley.

*SHEILS, J. (1988), *Communication in the modern language classroom*, Estrasburgo, Consejo de Europa. (También disponible en alemán, ruso y lituano).

SCHMIDT, R.W. (1990), «The Role of Consciousness in Second Language Learning», en *Applied Linguistics* 11/2, págs. 129-158.

SKEHAN, P. (1987), *Individual differences in second language learning*, Londres, Arnold.

SPOLSKY, B. (1989), *Conditions for second language learning*, Oxford, OUP.

STERN, H.H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, OUP.

STERN, H.H., y WEINRIB, A. (1977), «Foreign languages for younger children: trends and assessment», en *Language Teaching and Linguistics: Abstracts,* 10, págs. 5-25.

THE BRITISH COUNCIL (1978), *The teaching of comprehension,* Londres, The British Council.

TRIM, J.L.M. (1991), «Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication», en GREBING, R.*, Grenzenlöses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*, Berlín, Comelsen.

WILLIAMS, E. (1984), *Reading in the language classroom*, Londres, McMillan.

Capítulo 7

JONES, K. (1982), *Simulations in language teaching*, Cambridge, CUP.

NUNAN, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, CUP.

YULE, G. (1997), *Referential communication tasks*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

Capítulo 8

BREEN, M.P. (1987), «Contemporary paradigms in syllabus design», Partes I y II, en *Language Teaching,* vol. 20 n.os 2 y 3, págs. 81-92 y 157-174.

BURSTALL, C.; JAMIESON, M.; COHEN, S., y HARGREAVES M. (1974), *Primary French in the balance,* Slough, NFER.

CLARK, J.L. (1987), *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning,* Oxford, OUP.

*COSTE, D. (ed.) (1983), *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des languages. Quelques expériences en cours en Europe,* París, Hatier.

COSTE, D., y LEHMAN, D. (1995), «Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours», en *Etudes de linguistique appliquée,* 98.

Damen, L. (1987), *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom,* Reading, Mass., Addison-Wesley.

Fitzpatrick, A. (1994), *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment,* Doc. CC-LANG (94) 6, Estrasburgo, Consejo de Europa.

Johnson, K. (1982), *Communicative syllabus design and methodology,* Oxford, Pergamon.

Labrie, C. (1983), *La construction de la Communauté européenne,* París, Champion.

Munby, J. (1972), *Communicative syllabus design,* Cambridge, CUP.

Nunan, D. (1988), *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching,* Cambridge, CUP.

Roulet, E. (1980), *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée,* Col. L.A.L., París, Hatier.

Schneider, G.; North, B.; Flügel, Ch., y Koch, L. (1999), *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version,* Berna, EDK. También disponible en Internet: http://www.unifr.ch/ids/portfolio.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995). *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerisches Forum Langue 2,* Dossier 33, Berna, EDK.

Vigner, G. (ed.) (1996), «Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs», en *Etudes de linguistique appliquée,* 103.

*Wilkins, D. (1987), *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP(87)10. Estrasburgo, Consejo de Europa.

Wilkins, D.A. (1976), *Notional syllabuses,* Oxford, OUP.

Capítulo 9

Alderson, J.C.; Clapham, C., y Wall, D. (1995), *Language Test Construction and Evalualion*, Cambridge, CUP.

Alderson, J.C. (2000), *Assessing Reading,* Cambridge Language Assessment Series (eds. J. C. Alderson y L. F. Bachman), Cambridge, CUP.

Bachman, L.F. (1990), *Fundamenfal considerations in language testing,* Oxford, OUP.

Brindley, G. (1989), *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum,* NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research), Sydney, Macquarie University.

Coste, D., y Moore, D. (eds.) (1992), «Autour de l'évaluation de l'oral», en *Bulletin CILA,* 55.

Douglas, D. (2000), *Assessing Languages for Specific Purposes*, Cambridge Language Assessment Series, (eds.: J.C. Alderson y L.F. Bachman), Cambridge, CUP.

Lado, R. (1961), *Language testing: the construction and use of foreign language tests,* Londres, Longman.

Lussier, D. (1992), *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative,* Col. F. París, Hachette.

Monnerie-Goarin, A., y Lescure, R. (eds.), «Evaluation et certifications en langue étrangère», en *Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde*, agosto-septiembre 1993.

Oskarsson, M. (1980), *Approaches to self-assesment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.

Oskarsson, M. (1984), *Self-assesment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Estrasburgo, Consejo de Europa.

Reid, J. (2000), *Assessing Vocabulary*, Cambridge Language Assessment Series, (eds.: J.C. Alderson y L.F. Bachman), Cambridge, CUP.

Tagliante, C. (ed.) (1991), *L´évaluation*. París, CLE International.

University of Cambridge Local Examinations Syndicate. (1998), *The multilingual glossary of language testing terms.* (*Studies in language testing* 6). Cambridge, CUP.

Índice temático

Agradecimientos

Al equipo de traducción y adaptación de la obra, Instituto Cervantes:

Álvaro García Santa-Cecilia
Rosario Guijarro Huerta
Rebeca Gutiérrez Rivilla
Cristina del Moral Ituarte
Jaime Olmedo Ramos
Alejandro Valero Fernández
Elena Verdía Lleó

Al equipo responsable de la edición impresa, Subdirección General de Cooperación Internacional:

Gisela Conde Morencia
Mª Ángeles Muñoz Fernández de Bastida
Antonia Navarro Blanco

A todos los profesionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España que han contribuido a la revisión de los sucesivos borradores de la versión en español de esta obra.

Fe de erratas

En la página 108 dice:

5.2.2.2. La competencia léxica
La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los **elementos léxicos** comprenden:

a) Expresiones hechas que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:

[…]

b) Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: tanque, un recipiente líquido, o un vehículo armado y…

Y debe decir:

5.2.2.2. La competencia léxica
La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Los **elementos léxicos** o **unidades léxicas** comprenden:

a) Unidades fraseológicas o unidades pluriverbales que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Incluyen:

[…]

b) Palabras: una palabra puede tener varios significados distintos (polisemia); por ejemplo: tanque, un recipiente líquido, o un vehículo armado y…